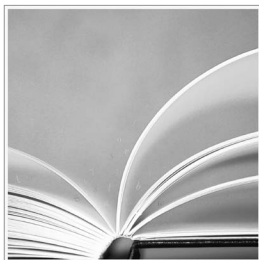


# Aksjologiczne i terapeutyczne konteksty recepcji poezji dla dzieci





**SŁAWOMIR KRZYŚKA**

**Aksjologiczne i terapeutyczne konteksty  
recepcji poezji dla dzieci**

**Przykład modelowania matematycznego  
wierszy dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym**



Poznań 2013

KOMITET NAUKOWY SERII WYDAWNICZEJ  
MONOGRAFIE WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH UAM  
Jerzy Brzeziński, Zbigniew Drozdowicz (przewodniczący),  
Rafał Drozdowski, Piotr Orlik, Jacek Sójka

RECENZENCI  
Prof. dr hab. Andrzej Pluta  
Prof. dr hab. Jan Grad

PROJEKT OKŁADKI  
Adriana Staniszevska

REDAKCJA  
Adriana Staniszevska

KOREKTA  
Adriana Staniszevska  
Michał Staniszevski

© Copyright by Sławomir Krzyśka, 2013

Publikacja finansowana z funduszu Instytutu Filozofii UAM  
w Poznaniu, WNS UAM oraz z funduszy ogólnouczelnianych

**ISBN 978-83-62243-41-9**

WYDAWNICTWO NAUKOWE WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH  
UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
60-569 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89c

DRUK: ZAKŁAD GRAFICZNY UAM  
61-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

# SPIS TREŚCI

Wprowadzenie .....	7
--------------------	---

## CZĘŚĆ PIERWSZA

### BEZPIECZEŃSTWO ONTOLOGICZNE A TERAPEUTYCZNE ODDZIAŁYWANIE PARTYCYPACJI W SZTUCE

Rozdział I: Kontekst aksjologiczny bezpieczeństwa ontologicznego ....	15
1. Wybrane uwarunkowania bezpieczeństwa ontologicznego .....	15
2. Inteligencje wielorakie w kontekście kompetencji emocjonalnych ..	22
3. Kompetencje emocjonalne a bezpieczeństwo ontologiczne .....	24
Rozdział II: Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę ze szczególnym uwzględnieniem poezjoterapii .....	29
1. Wokół pojęcia kultury i uczestnictwa w kulturze .....	29
2. Kulturoterapia – edukacja i kontekst bezpieczeństwa ontologicznego .....	36
3. Wybrane zagadnienia arteterapii a kontekst aksjologiczny edukacji .....	41
4. Terapia przez literaturę – biblioterapia i poezjoterapia .....	45

## CZĘŚĆ DRUGA

### RECEPCJA POEZJI DLA DZIECI PRZEZ UCZNIÓW KLAS I-III

Rozdział III: Założenia metodologiczne badań własnych .....	57
1. Założenia i cele badań .....	57
2. Problematyka badawcza .....	59

3. Zmienne badawcze i empiryczny sposób ich pomiaru .....	60
3.1. Metody, techniki i narzędzia badawcze .....	61
3.2. Dobór uczniów do badań i dobór badanych wierszy .....	69
3.3. Organizacja i przebieg badań .....	71
4. Charakterystyka środowiska badanej zbiorowości uczniów .....	71
Rozdział IV: Poezja dla dzieci i tworzona przez dzieci – analiza formalna .....	77
1. Twórczość poetycka dla dzieci – założenia artystyczno-estetyczne .....	77
2. Struktura językowa wierszy dla dzieci – analiza statystyczna .....	82
3. Charakterystyka wierszy napisanych przez dzieci .....	101
4. Struktura językowa wierszy napisanych przez dzieci – analiza statystyczna .....	103
5. Struktura językowa wierszy dla dzieci i napisanych przez dzieci – analiza porównawcza .....	142
Rozdział V: Recepcja poezji przez dzieci .....	147
1. Hipotezy statystyczne .....	147
2. Stany emocjonalne ujawniane przez dzieci a warunkowane poezją dla nich przeznaczoną .....	170
3. Modelowanie matematyczne wierszy dla dzieci a edukacja kulturowa – perspektywy dalszych badań i propozycje praktyczne .....	181
Zakończenie .....	189

## ANEKSY

Kwestionariusze .....	195
Tabele .....	203
Wiersze napisane przez dzieci .....	223
Wiersze wybrane do badań .....	241
Bibliografia .....	301
Indeks osób .....	313
Summary .....	317

## WPROWADZENIE

Kiedy kilka lat temu rozważałem wpływ słowa na zachowanie dzieci, pojawiła się kwestia, jakie czynniki decydują o recepcji pisanych dla nich wierszy. Czy jest ona zależna tylko od cech niemierzalnych (jakościowych), czy istotny wpływ na recepcję mają także cechy mierzalne (ilościowe). Rozważałem przy tym, czy traktując język jako kompozycję nieciągłych jednostek połączonych ze sobą siecią relacji, można skonstruować model tekstu literackiego<sup>1</sup> (wiersza), który spełniając określone kryteria, dotyczące zarówno cech jakościowych, jak i ilościowych, będzie wzorcem do osiągnięcia przez odbiorcę stanu określonego mianem bezpieczeństwa ontologicznego, a zwłaszcza jego szczególnego rodzaju – bezpieczeństwa emocjonalnego. Czy za pomocą owego modelu, oprócz sprawdzenia, jakie cechy są potrzebne, by jednostka osiągała taki stan, uda się także zrozumieć potrzebę takiego stanu? Przez cechy niemierzalne (jakościowe) rozumiem te cechy utworu poetyckiego, które są związane z jego recepcją zarówno na poziomie świadomym, jak i nieświadomym: wywoływanie przeżyć, uruchamianie wyobraźni. Natomiast cechy mierzalne (ilościowe) to te elementy wiersza, które dają się opisać ilościowo: wersy, wyrazy, sylaby, rymy. Moim zdaniem istnieje w wierszu ścisła relacja pomiędzy tymi dwoma rodzajami cech. Wszystkie rzeczy niewidzialne w wierszu (cechy jakościowe), które się przeżywa i rozumie, są orzekane w sposób widzialny poprzez konfiguracje słów. W nich następuje obiektywizacja przeżyć, ich udostępnianie w komunikacji, które można parametryzować, opisując ilościowo cechy języka. Obie te cechy, jakościowe i ilościowe, pełnią istotną rolę w przyswajaniu, odkrywaniu i przeżywaniu wiersza, a także w działaniu, które w efekcie się pojawia.

W konstrukcji modelu tekstu literackiego (wiersza) wskazuję na obecność zarówno cech jakościowych, jak i ilościowych. Zasadniczo cechy jakościowe

---

<sup>1</sup> Czyli układ, „który stanowi narzędzie pośredniego poznania innego układu przez to, że jest do niego w istotny sposób podobny, lub większość cech obu układów jest analogiczna, a układ modelowy jest bardziej dostępny poznawczo”. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2011, s. 48.

są ważniejsze, z założenia i następstwa najważniejsze, jednak z wyników przeprowadzonych przeze mnie badań wnioskuję, że nie jedyne. W swoich dociekaniach odróżniam porządek konstytucji emocji wyrażanych przez badany tekst od porządku poznawczego, konstruowanego przez badacza. Na tworzenie tekstu literackiego wpływ ma przede wszystkim wizja świata artysty, jego kompetencje artystyczno-estetyczne oraz zamierzony cel, wyznaczony przez wartość, która zarazem nadaje sens utworowi. Są to cechy, które określam jako jakościowe. Porządek mojego badania jest jednak odwrotny – punktem wyjścia jest gotowy tekst: słowa, wyrażenia, ciągi wyrażen. Poprzez ich analizę, zwłaszcza ilościową, chcę nie tyle zinterpretować sens dzieła, ile emocje towarzyszące jego odbiorowi. Prowadząc badania, pamiętałem także o tym, że stosunek zachodzący między utworem literackim a odbiorcą jest w każdym przypadku relacją indywidualną. Skutki zetknięcia się jakiejś jednostki z dziełem zależą nie tylko od właściwości tego dzieła, ale także od osobowości, poziomu kulturalnego, wrażliwości, wreszcie określonego samopoczucia i nastroju odbiorcy. Toteż nie tylko różne książki mają jednego odbiorcę lub jedna książka ma różnych odbiorców, lecz nawet ten sam utwór ma tego samego odbiorcę w różnych okolicznościach, w których może działać różnie, utrwalając lub burząc równowagę psychiczną, ściśle związaną z przeżywanymi emocjami. Emocje traktuję jako bardzo ważną wartość. Koncentrując się na nich, podążam wcześniej obraną drogą, na której stawiam wiele pytań, nie twierdzeń. Prowadząc badania, rozważałem także, w jaki sposób powinno odbywać się przyswajanie emocji, aby zapewnić dziecku, a w przyszłości osobie dorosłej, jak największe bezpieczeństwo emocjonalne.

W badaniach wykorzystałem metody statystyczne, którymi opisałem pewne prawidłowości w recepcji wierszy dla dzieci w okresie edukacji wczesnoszkolnej. Zastosowałem do ich opisu miary położenia, zróżnicowania, asymetrii i koncentracji oraz weryfikację hipotez dotyczących wartości przeciętnej i analizę współzależności zjawisk. Scharakteryzowałem wiersze lingwistycznie, posiłkując się fachową literaturą na ten temat, którą ująłem w bibliografi. Wiersze, które stanowią korpus badanych tekstów, zarówno tych, które do badań wybrały dzieci, ich rodzice i dziadkowie, jak i tych, które napisały dzieci, znajdują się w aneksach. W aneksach umieściłem także wzory kwestionariuszy wywiadu i kwestionariuszy ankietowych, które wykorzystałem w badaniach struktury i recepcji poezji dla dzieci.

Praca składa się z dwóch części. W pierwszej prezentuję pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego w zestawieniu z terapeutycznym oddziaływaniem partycypacji w sztuce, druga zaś obejmuje analizę recepcji poezji dla dzieci przez uczniów klas I–III. Pierwsza część składa się z dwóch, a druga z trzech rozdziałów.

W rozdziale I zastanawiam się nad kontekstem aksjologicznym bezpieczeństwa ontologicznego. Prezentuję pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego



Anthony'ego Giddensa, który wiąże je ściśle z niedyskursywną świadomością praktyczną, oraz pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego Erika Eriksona, które uczynił on głównym narzędziem deskrypcji procesu socjalizacji człowieka. Przywołuję także rozważania Anny Pałubickiej, według której wszelkie działania nawykowe i rutynowe podtrzymują bezpieczeństwo ontologiczne, ponieważ wiążą się ze stałością, niezmiennością, czyli przewidywalnością zachowań. Ponadto prezentuję jej konstatacje dotyczące nabywania umiejętności „radzenia sobie ze światem” przez zdobywanie właściwej dla danej kultury poręczności. Omawiam poręczność w kategoriach sposobów używania narzędzi, akcentując, że narzędzia to również wszelkie umiejętności związane z posługiwaniem się dźwiękami, sylabami, słowami. Na podstawie wyników prowadzonych badań stawiam tezę, że kulturowe bezpieczeństwo ontologiczne dzieci, a ściślej jego odmianę, którą nazywam bezpieczeństwem emocjonalnym, można budować poprzez wypowiadanie odpowiednich słów we właściwych kontekstach, o ile wcześniej dzieci przeszły i nadal są uczestnikami procesów socjalizacji kulturowej. Następnie prezentuję teorię wielorakich inteligencji Howarda Gardnera w kontekście kompetencji emocjonalnych, wskazując na ich związek z inteligencją interpersonalną oraz inteligencją intrapersonalną. Podkreślam dużą wartość teorii wielorakich inteligencji dla praktyki edukacyjnej i terapeutycznej. Dalej wyjaśniam rolę kompetencji emocjonalnych w bezpieczeństwie ontologicznym. Prezentuję określenia inteligencji emocjonalnej oraz przedstawiam elementy kompetencji emocjonalnej H. Rudolpha Schaffera. Rozważając kwestię emocji, zastanawiam się nad sposobami ich przyswajania przez dzieci. Przez przyswajanie emocji rozumiem ich rozpoznawanie, przeżywanie i refleksowanie. Przybliżam konstatacje H. R. Schaffera dotyczące uczenia się emocji oraz prezentuję poglądy dotyczące uczuć i emocji prekursorów badań nad dzieckiem.

W rozdziale II omawiam wybrane koncepcje i definicje kultury. Prezentuję dwa podstawowe sposoby ujmowania kultury: 1) zachowaniowo-wytworowe i 2) ideacyjne, inaczej mentalistyczne, postrzegające kulturę jako „rzeczywistość myślową” czy rodzaj wiedzy konieczny do funkcjonowania ludzi w społeczeństwie. Ujęcia drugiego rodzaju stanowią osiągnięcie współczesnej humanistyki. Reprezentują je koncepcja kultury amerykańskiego antropologa Warda Goodenougha oraz polskiego filozofa i kulturoznawcy Jerzego Kmity.

W rozdziale tym omawiam także wybrane zagadnienia partycypacji w kulturze. Prezentuję socjologiczne rozumienie udziału w kulturze Antoniny Kłoskowskiej oraz koncepcję A. Pałubickiej, która wprowadzając pojęcie poręczności, wykorzystuje inspiracje płynące z filozofii Martina Heideggera. Pojęcie poręczności zaczerpnięte od Heideggera zostaje przez nią wykorzystane w charakterystyce pojęcia myślenia spontaniczno-praktycznego. Stawia ona hipotezę, że najstarszy sposób partycypacji każdego człowieka

w kulturze rozpoczyna się przez nabywanie poręczności swojej kultury, a więc przyswojenie umiejętności „radzenia sobie ze światem”.

Przedstawiam koncepcję Andrzeja Pluty, który w rozważaniach o problemie edukacji kultury proponuje, w ramach społeczno-regulacyjnej teorii kultury, krytyczne spojrzenie na założenia i projekty pedagogiki oraz badanie istoty relacji między edukacją a kulturą. Prezentuję też założenia teoretyczne i praktyczne terapii przez sztukę, ze szczególnym uwzględnieniem poezjoterapii. Przybliżając zagadnienie kulturoterapii, umiejscawiam je w edukacji i kontekście bezpieczeństwa ontologicznego. Podaję określenie kulturoterapii sformułowane przez Witę Szulc oraz omawiam wybrane zagadnienia arteterapii w aksjologicznym kontekście edukacji. Dużo miejsca poświęcam zagadnieniom terapii przez literaturę – biblioterapii i poezjoterapii, wszak jest ona przedmiotem moich badań. Przedstawiam określenie biblioterapii wprowadzone przez Samuela McChorda Crothersa oraz definicję Caroline Shrodes. Omawiam terapię przez poezję, z jej prekursorem Jackiem J. Leedym. Rozważam kwestię wyodrębnienia się poezjoterapii z biblioterapii. Pytam o powody i jednocześnie o to, co wiersz powinien posiadać, aby jego wartość była terapeutyczna. Zastanawiam się, jakie czynniki decydują o recepcji wierszy – czy jest ona zależna wyłącznie od cech kwalitatywnych, czy może wpływ na ich recepcję mają także cechy kwantytatywne.

Część druga jest poświęcona recepcji poezji dla dzieci przez uczniów klas I–III. W rozdziale III prezentuję recepcję poezji przez dzieci w kontekście przeprowadzonych przeze mnie badań ilościowych. Przedstawiam w nim założenia i cele badań, opisuję problematykę badawczą, zmienne badawcze z empirycznym sposobem ich pomiaru oraz charakteryzuję środowisko badanej zbiorowości uczniów. Ponadto dokładnie opisuję zastosowane w badaniach metody statystyczne. W rozdziale IV charakteryzuję twórczość poetycką dla dzieci w kontekście założeń artystyczno-estetycznych. Przeprowadzam analizę formalną poezji dla dzieci i poezji tworzonej przez dzieci oraz dokonuję ich analizy porównawczej. Odwołuję się do przemysłów związanych z literaturą dziecięcą Alicji Ungeheuer-Gołąb. Charakteryzuję także wiersze napisane przez dzieci. W rozdziale V weryfikuję postawione hipotezy statystyczne odnoszące się do recepcji poezji przez dzieci. Opisuję stany emocjonalne wywoływane przez analizowane wiersze dla dzieci oraz prezentuję cechy osobliwe wierszy napisanych przez dzieci. Zamieszczam także modele matematyczne wierszy dla dzieci, przedstawiając je na tle zagadnień związanych z edukacją kulturową. Analizując wyniki badań kwantytatywnych i kwalitatywnych, ujmuję również wskazania do praktyki edukacyjnej i terapeutycznej.

W zakończeniu pracy przedstawiam uwagi podsumowujące rozważania dotyczące aksjologicznych i terapeutycznych kontekstów recepcji poezji dla dzieci, rozważam problem dziecka jako podmiotu kultury, związku emocji z wartościami, a także syntezyując koncepcje i teorie prekursorów badań

---

nad dzieckiem, konstatuję, jak ważne w życiu młodego człowieka są słowa, posługiwanie się nimi, przeżywanie i refleksja nad nimi.

\*\*\*

W tym miejscu pragnę podziękować prof. dr hab. Annie Pałubickiej, która zachęciła mnie do napisania niniejszej rozprawy, a recenzentom – prof. dr hab. Janowi Gradowi i prof. dr hab. Andrzejowi Plucie – serdecznie dziękuję za krytyczne uwagi, które przyczyniły się do jej obecnego kształtu.



CZĘŚĆ PIERWSZA

**BEZPIECZEŃSTWO ONTOLOGICZNE  
A TERAPEUTYCZNE ODDZIAŁYWANIE  
PARTYCYPACJI W SZTUCE**



## ROZDZIAŁ I

# KONTEKST AKSJOLOGICZNY BEZPIECZEŃSTWA ONTOLOGICZNEGO

### 1. Wybrane uwarunkowania bezpieczeństwa ontologicznego

Na bezpieczeństwo ontologiczne składa się cały szereg procesów obejmujących wszystkie sfery aktywności egzystencjalnej osoby ludzkiej, których celem jest funkcjonowanie według określonych norm i reguł kulturowych. W dużym uproszczeniu mechanizm zapewniający poczucie tego bezpieczeństwa polega na wypieraniu treści życia, które mogłyby mieć destruktywny wpływ na dalsze istnienie. Owo wypieranie może się dokonywać poprzez zapominanie, przeniesienie do podświadomości, przewartościowanie. Typowym przykładem zachowania, które może prowadzić do zaburzenia poczucia bezpieczeństwa ontologicznego, jest uświadomienie sobie własnej skończoności. Śmierć jest dla człowieka czymś nieuchronnym, a zarazem niezwykle trudnym do zaakceptowania. Część ludzi zatem w codziennym życiu w ogóle nie pamięta o fakcie kruchości swego istnienia, część zaś odrzuca pojawiające się na ten temat refleksje. Osoby religijne upatrują w śmierci nowej jakości życia, czyli nadają jej wartość, dzięki czemu łatwiej jest im zaakceptować jej nieuchronność<sup>1</sup>.

Pojęciem bezpieczeństwa ontologicznego operował już Sigmund Freud, a upowszechnił je Erik Erikson, który uczynił je zasadniczym narzędziem opisu procesu socjalizacji człowieka. Według E. Eriksona socjalizacja jest procesem, który trwa całe życie, przechodząc przez różne etapy. Do jego koncepcji nawiązał Anthony Giddens m.in. w pracach: *Stanowienie społeczeństwa* oraz *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Z pojęcia bezpieczeństwa ontologicznego używanego w psychologii

---

<sup>1</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2010, ss. 57–100.

uczynił on kategorię analizy społeczeństw nowoczesnych i ponowoczesnych<sup>2</sup>. Współcześni badacze koncentrują się głównie na kontekście społeczno-kulturowym bezpieczeństwa ontologicznego. W moich rozważaniach skupiam się na bezpieczeństwie ontologicznym dziecka w okresie wczesnoszkolnym, z uwzględnieniem zastosowania nauk matematycznych w edukacji emocji.

Pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego jest obecne w wielu dyscyplinach naukowych: socjologii, filozofii, psychologii „i innych dziedzinach humanistyki, odsyłając, w zależności od dyscypliny i kontekstu, do takich pojęć, jak: pewność, trwałość (np. świata), tożsamość (podmiotu), zaufanie, przewidywalność, itd.”<sup>3</sup> Według A. Giddensa pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego ściśle wiąże się z niedyskursywną świadomością praktyczną czy też, w kategoriach fenomenologicznych, z „braniem w nawias”, które odpowiada „nastawieniu naturalnemu” życia codziennego<sup>4</sup>. E. Erikson wypowiada się o formie bezpieczeństwa ontologicznego budowanego na podstawie socjalizacji pierwotnej, proponując przyjęcie założenia, że u dziecka we wczesnym dzieciństwie – przede wszystkim w relacji z matką – powstaje pewne odczucie, które można określić mianem podstawowego zaufania<sup>5</sup>. To podstawowe zaufanie konstituuje wyjściowy spłot, który daje początek złożonemu uczuciowo-poznawczemu nastawieniu wobec innych osób, świata rzeczy i własnej tożsamości<sup>6</sup>. E. Erikson uczynił pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego głównym narzędziem deskrypcji procesu socjalizacji człowieka, który jest inherentnym elementem rozwoju człowieka, a ponadto procesem trwającym całe życie, na który składa się osiem etapów rozwoju<sup>7</sup>. Cztery z nich przypadają na dzieciństwo, trzy – na wiek dojrzały i jedno – na okres adolescencji, który stanowi przejście między dzieciństwem a dorosłością i jest decydujący dla kształtu tożsamości w okresie dorosłości. Każde z ośmiu stadiów ma znaczenie dla rozwoju osobowości, żadnego nie można pominąć, choć nie można też powiedzieć, w jakim wieku człowiek w nie wkroczy – konstatuje za Eriksonem Hanna Mamzer. Zgadzam się z twierdzeniem, że nie można określić, w jakim wieku człowiek wkroczy w trzecie, czwarte, piąte, szóste, siódme i nawet ósme stadium, ale pewne jest, a wnioskuję z opisów Eriksona poszczególnych stadiów rozwoju, że pierwsze stadium przypada na pierwszy rok życia, zatem drugie musi przypadać na drugi rok życia człowieka. H. Mamzer pisze, że z perspektywy koncepcji bezpieczeństwa ontologicznego najważniejsze jest pierwsze stadium, zwane oralno-sensorycznym, przypadające na pierwszy rok życia, które jest oparte

<sup>2</sup> A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła kształtowania się bezpieczeństwa ontologicznego*, w: A. Dobosz, A. P. Kowalski (red.), *Bezpieczeństwo ontologiczne*, Bydgoszcz 2007, s. 53.

<sup>3</sup> A. Dobosz, A. P. Kowalski (red.), *Bezpieczeństwo...*, s. 7.

<sup>4</sup> A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 58.

<sup>5</sup> H. Mamzer, *W poszukiwaniu bezpieczeństwa ontologicznego*, w: A. Dobosz, A. P. Kowalski (red.), *Bezpieczeństwo...*, ss. 133–146.

<sup>6</sup> A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 61.

<sup>7</sup> A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła...*, s. 53.



na kategorii ufności<sup>8</sup>. Według niej E. Erikson celowo wprowadza w swoich dociekaniach kategorię ufności (*trust*), a nie zaufania (*confidence*), które jest poczuciem bardziej świadomym. Ufność w rozumieniu Eriksona wiąże się z pewnego rodzaju naiwnym poczuciem dziecka<sup>9</sup>, a „ogólny stan ufności oznacza nie tylko poleganie na niezmienności i niezawodności zewnętrznych opiekunów, ale również ufanie samemu sobie i zdolności własnego ciała do borykania się z pragnieniami; oznacza to, że jest się zdolnym uważać siebie za wystarczająco zasługującego na ufność, by opiekunowie nie musieli być na straży lub odejść”<sup>10</sup>. Anthony Giddens, czerpiąc z psychoanalitycznej koncepcji Eriksona, pisze:

[...] wykształcone dzięki trosce pierwszych opiekunów podstawowe zaufanie w krytyczny sposób wiąże tożsamość jednostki z ocenami innych. Wzajemność relacji z opiekunami, na jaką pozwala podstawowe zaufanie, jest nieuświadomioną formą uspołecznienia, która poprzedza „ja podmiotowe” i „ja przedmiotowe” oraz tworzy dopiero podstawę jakichkolwiek rozróżnień jednego od drugiego<sup>11</sup>.

Ponadto zakłada on, że osiągnięcie bezpieczeństwa ontologicznego opiera się na wierze w niezmienność obowiązujących reguł kulturowych, które są gwarancją bezpieczeństwa i poczucia pewności świata, jego niezmienności<sup>12</sup>.

Anna Pałubicka w zagadnieniach wstępnych pracy pt. *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata* wyjaśnia, że kultury nie dziedziczymy biologicznie, ale uczymy się od najbliższych, a pierwsze relacje w większości zawiązują się w obrębie rodziny<sup>13</sup>. Według H. Rudolpha Schaffera ta mała intymna grupa stanowi kluczowy układ i scenariusz wprowadzania dziecka w życie społeczne. W niej uczy się ono reguł zachowań międzyludzkich – norm i reguł kulturowych – i to rodzina będzie mu później służyć jako bezpieczna baza, do której może powrócić, gdy będzie zmęczone światem zewnętrznym<sup>14</sup>. W procesie pierwotnej socjalizacji dziecko, partycypując w kulturze, nabywa umiejętności „radzenia sobie ze światem” przez zdobywanie właściwej dla danej kultury „poręczności, inaczej – sposobów używania narzędzi”<sup>15</sup>. Termin „narzędzie” jest rozumiany przez A. Pałubicką szeroko. Poza znaczeniem podstawowym obejmuje wszelkie sprawności związane z aplikowaniem dźwięków, sylab, słów, a więc tego wszystkiego, czym można manipulować w jakimś celu<sup>16</sup>. Trzeba podkreślić, że narzędzie

<sup>8</sup> H. Mamzer, *W poszukiwaniu...*, s. 134.

<sup>9</sup> Tamże, s. 136.

<sup>10</sup> E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań 2004, s. 55.

<sup>11</sup> A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 61.

<sup>12</sup> H. Mamzer, *W poszukiwaniu...*, ss. 138-139.

<sup>13</sup> A. Pałubicka, *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006, s. 9.

<sup>14</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2008, s. 109.

<sup>15</sup> A. Pałubicka, *Myślenie...*, s. 169.

<sup>16</sup> Tamże.

ma status artefaktu kulturowego, bowiem wszyscy członkowie danej wspólnoty opanowują umiejętności posługiwania się nimi. Umiejętności te stają się nawykowe, rutynowo wykonywane<sup>17</sup>. A. Pałubicka, wskazując kilka cech konstytutywnych pojmowania przez A. Giddensa bezpieczeństwa ontologicznego, podkreśla wagę nawyku i rutyny. Dostrzega, że wszelkie działania nawykowe i rutynowe podtrzymują bezpieczeństwo ontologiczne, a czerpiemy je ze stałości, niezmienności, a przeto i przewidywalności zachowań człowieka i ludzi, instytucji i posiadanych przez nas narzędzi. Uważa też, że niemożliwość wykonywania dotychczasowych czynności rutynowych powoduje utratę bezpieczeństwa ontologicznego i tworzą się wówczas sytuacje lękowe budzące niepokój<sup>18</sup>. Ludwig Wittgenstein pokazał, że czynności rutynowe nigdy nie przebiegają automatycznie. Według niego ze względu na kontrolę ciała i dyskursu działający musi zachowywać ciągłą czujność, aby „radzić sobie” w życiu społecznym<sup>19</sup>. Twierdzi on ponadto, że nawyki i działania rutynowe to najważniejszy bastion obrony przed grożącymi jednostce lękami, lecz z tego samego powodu jest to zjawisko samo przez się wywołujące stan napięcia<sup>20</sup>. Donald Woods Winnicott uważa z kolei, że „dziecko jest »cały czas na krawędzi niewyobrażalnego lęku«. Małe dziecko nie jest jeszcze »byciem«, musi dopiero zostać »powołane do istnienia« przez środowisko, które swoją troskliwością zapewniają mu opiekunowie”<sup>21</sup>. Jest on zdania, iż „porządek rutyny przyczynia się do powstawania »wykształconych struktur« istnienia, bo daje poczucie »bycia« i tworzy zasadniczą dla bezpieczeństwa ontologicznego różnicę w stosunku do »niebycia«”<sup>22</sup>. Porządek ów według D.W. Winnicotta obejmuje nastawienie do „świata rzeczy, których symboliczne rezydualne przenoszą się na dalsze życie jednostki”<sup>23</sup>. Do osiągnięcia przez jednostkę poczucia bezpieczeństwa ontologicznego niezbędna jest więc powtarzalność wykonywanych czynności (np. obrzędy, zwyczaje, rytuały czy obyczaje). Natura kulturowa czynności ludzkich polega na tym, że podmioty respektują regułę łączącą dany zabieg z jego znaczeniem. Zbiór stosowanych nawykowo reguł kulturowych w danej wspólnocie wyznacza jej zakres bezpieczeństwa ontologicznego.

A. Pałubicka, poddając refleksji problem genezy nawyków ludzkich, pisze:

[...] najbardziej wpływowe stanowisko wypracowane zostało przez dyscypliny przyrodnicze i przyrodniczo zorientowaną psychologię. W ramach tych dyscyplin przyjmuje

<sup>17</sup> S. Krzyśka, *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego*, w: J. Drozdowicz, M. Biernasiewicz (red.), *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Kraków 2010, s. 227.

<sup>18</sup> A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła...*, s. 54.

<sup>19</sup> A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 62.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> D.W. Winnicott, *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*, Londyn 1965, za: A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 62.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże.

się na ogół, że nawyki są wrodzone (odruchy bezwarunkowe), a ponadto są wynikiem uczenia się na podstawie odruchów wrodzonych (behawioryzm). W [...] badaniach nad problematyką uczenia się psychologowie wyróżniają trzy teorie uczenia się: uczenie się przez warunkowanie [...], warunkowanie instrumentalne oraz uczenie się przez naśladownictwo i obserwację<sup>24</sup>.

Skupię się na trzeciej teorii uczenia się przez naśladownictwo i obserwację, która „dotyczy nabywania »zachowań społecznych«, jak mówią psychologowie. Pod pojęcie zachowań społecznych podpadają – jak się można domyślać – wszelkie interakcje międzyludzkie, skoro nabywanie języka jest paradygmatycznym przykładem uczenia się zachowań społecznych”<sup>25</sup>. A. Pałubicka uczenie się zachowań społecznych określa jako nabywanie kulturowych reguł interakcji międzyludzkich<sup>26</sup>. Warto przy tym wspomnieć, że Lew Siemionowicz Wygotski uważał, że interakcja z innymi osobami, szczególnie z rodzicami, jest źródłem czerpania wiedzy i narzędzi intelektualnego przystosowania<sup>27</sup>.

W 1890 r. Gabriel Tarde po raz pierwszy użył określenia „zachowanie naśladowcze”. Duży wkład w rozwój badań nad tego typu zachowaniami człowieka miał John B. Watson, twórca kierunku psychologii zwanego behawioryzmem. Z kolei Burrhus F. Skinner w 1933 r. wystąpił z obroną behawiorystycznej teorii uczenia i konstytucji umysłu, zaś Jean Piaget rozwinął koncepcję rozwoju dziecka poprzez naśladownictwo<sup>28</sup>. Jego koncepcja epistemologii genetycznej dała podstawy do sformułowania teorii rozwoju inteligencji. Charakteryzuje ona rozwój poznania jednostki ludzkiej w ontogenezie i pozwala określić sposób kształtowania uczestnictwa dowolnego podmiotu jednostkowego w ogólnie pojętej kulturze<sup>29</sup>, czyli doświadczeniu społecznym<sup>30</sup>. Teoria ta rozpatruje procesy poznawcze z perspektywy przedmiotowej, która zakłada obiektywny, zewnętrzny punkt widzenia, w przeciwieństwie do widzenia podmiotowego, zależnego od trudnej do obiektywizacji świadomości samego podmiotu. Według Krystyny Zamiary teoria ta eksponuje przede

<sup>24</sup> A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła...*, s. 55.

<sup>25</sup> Por. A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa 1995, ss. 74–82; M. Tomasello, *Kulturowe źródła poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa 2002, ss. 78–127, za: A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła...*, s. 56.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Warszawa 2006.

<sup>28</sup> A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła...*, s. 56.

<sup>29</sup> „[...] tak jak dla antropologa, kulturoznawcy kultura jest pewną hipotezą metainterypretacyjną, owym swoistym »nadschematem«, umożliwiającym badanie partykularnych kultur danych społeczności, tak dla pedagoga, przyjmującego optykę kulturoznawczą, antropologiczną, podobną »funkcję« poznawczą pełnić będzie pojęcie kultury edukacji. Byłaby ona rodzajem poznawczej »ponadkultury edukacji« umożliwiającej interpretację jej poszczególnych kontekstów i wariantów, w tym wariant »podstawowy« – edukację przedszkolną i wczesnoszkolną”. A. Pluta, *Wokół kulturowych podstaw edukacji*, Częstochowa 2011, s. 9.

<sup>30</sup> K. Zamiara, *Epistemologia genetyczna Piageta a społeczny rozwój nauki*, Warszawa – Poznań 1979, s. 30.

wszystkim rozwój struktur poznawczych podmiotu, ponieważ uzależnia treść i jakość świadomości, „sposób jego reagowania, od własności struktur umysłowych z określonego etapu rozwoju ontogenetycznego”<sup>31</sup>. Struktury umysłowe reprezentują formalny aspekt poznania zachowania adaptacyjnego. Są one – z przedmiotowego (obiektywnego) punktu widzenia – strukturami logiczno-matematycznymi, a z subiektywnego, podmiotowego punktu widzenia (tj. punktu widzenia świadomości podmiotu) – normami logiczno-matematycznymi praktycznego i czysto umysłowego działania podmiotu. Składają się one na szeroko pojętą „naturalną” logikę i matematykę jednostek ludzkich, stanowiącą rzeczywiste narzędzie poznania zewnętrznego świata poprzez jego strukturalizację oraz dzięki poznaniu – adaptacji do jego wymogów<sup>32</sup>.

Wnioski, do jakich doszedł ten wybitny psycholog, A. Pałubicka ujęła następująco:

Naśladownictwo pojawia się w bardzo wczesnym okresie niemowlęstwa i podlega stopniowemu rozwojowi. Zdolność do naśladownictwa rozwija się wraz z przyrostem nabywanego doświadczenia. Wyodrębnił sześć okresów w rozwoju zachowania naśladowczego w stadium niemowlęcym. Wedle J. Piageta naśladowanie pojawia się w kilka dni po narodzinach i ogranicza się do kilku ruchów, między innymi otwierania ust czy wysuwania języka. W stadium szóstym, w pobliżu 9. miesiąca życia, pojawia się już naśladowanie odroczone. Naśladowanie obserwowane jest nie natychmiast, lecz po upływie czasu: doby i więcej. Oczywiście uczenie się przez naśladowanie nie ustaje po ukończeniu przez dziecko określonego wieku, występuje ono również u dorosłych osobników. Można śmiało powiedzieć, iż towarzyszy człowiekowi od momentu narodzin poprzez starość aż do śmierci<sup>33</sup>.

Wracając do konstatacji A. Pałubickiej, że dziecko w procesie pierwotnej socjalizacji, uczestnicząc w kulturze, nabywa umiejętności „radzenia sobie ze światem”<sup>34</sup> przez zdobywanie właściwej dla danej kultury poręczności, tj. sposobów używania narzędzi (narzędzia to również wszelkie umiejętności związane z posługiwaniem się dźwiękami, sylabami, słowami), uważam, że słowo samo w sobie nie ma odpowiedniej potencji emocjonalnej, ale jest nośnikiem połączonych z nim uczuć. Chociaż uczucia nie tkwią niepodzielnie w słowach, to słowa, a na pewno niektóre słowa wypowiedzane w określonych kontekstach, są depozytariuszami emocji. W świetle moich badań nad słowem, językiem i emocjami, mieszczących się w nurcie filozofii konstruktywizmu, który staram się rozwijać, istotne jest założenie, że jeśli w danej kulturze (grupie ludzkiej czy wspólnotie) nie istnieje odpowiednie słowo (pojęcie) nazywające dany stan rzeczy ani nie istnieją umiejętności posługiwania się tym stanem rzeczy, to ów stan rzeczy nie istnieje (oczywiście kulturowo-realistycznie) dla danej wspólnoty.

<sup>31</sup> Tamże, s. 38.

<sup>32</sup> Tamże, ss. 38–39.

<sup>33</sup> A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła...*, s. 56.

<sup>34</sup> A. Giddens uważa, że „radzenie sobie” w sytuacjach życia codziennego wymaga od wszystkich jego uczestników ciągłej i nieprzerwanej pracy. A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 90.

„To czego nie można ująć w słowa” – wymiana z osobami i obiektami na poziomie codziennej praktyki – stanowi warunek konieczny tego, co może być powiedziane, i sensów powiązanych ze świadomością praktyczną [...]. Sens nie jest budowany w drodze opisów rzeczywistości zewnętrznej, nie tkwi też w niezależnym od doświadczenia rzeczywistości porządku kodów semiotycznych<sup>35</sup>.

A. Giddens twierdzi, że znajomość sensu słów to umiejętność rutynowego posługiwania się nimi<sup>36</sup>. Czym innym jest język. To układ mający określoną strukturę i stanowiący logicznie uporządkowaną całość, który służy do budowania wypowiedzi. Układ ów ukształtowało społeczeństwo. Język jest używany w procesie komunikacji interpersonalnej. Składa się z otwartego zbioru znaków, który stanowią: fonemy, morfemy, wyrazy, stałe zwroty, wyrażenia, oraz z reguł łączenia i tworzenia tych znaków, takich jak: fonologia, morfologia i składnia<sup>37</sup>.

Potencjalna rola słowa w bezpieczeństwie ontologicznym nie ulega wątpliwości, zważywszy na szczególną rolę słowa i tekstu w większości obrzędów, rytów religijnych czy społecznych, i to w oderwaniu od warstwy znaczeniowej. Za roboczą hipotezę, że czynniki formalne mogą mieć istotny wpływ na odbiorcę/nadawcę, przemawia powszechność form repetytywnych, rymowanych, zrytmizowanych w tekstach komunikacji kolektywnej (litanie, mantry, pieśni) czy też w grach i zabawach słownych spontanicznie uprawianych przez dzieci (wyliczniki, żarty słowne). Problem – w powyższym sformułowaniu – wydaje się być zatem sensowny i dobrze osadzony w tematyce badań związanych z rolą tekstów literackich, które kształtują kulturowe bezpieczeństwo ontologiczne<sup>38</sup>. Mając na uwadze wyniki przeprowadzonych badań, dochodzę do wniosku, iż kulturowe bezpieczeństwo ontologiczne dzieci, ściślej mówiąc jego odmianę – bezpieczeństwo emocjonalne, można kreować poprzez wypowiadanie odpowiednich słów we właściwych kontekstach, o ile wcześniej dzieci przeszły i nadal są uczestnikami procesów socjalizacji kulturowej. W procesie socjalizacji przyswajają także słowa. Są one nasycone odpowiednim ładunkiem emocjonalnym, tworzą się więc „zlepierce” słów i emocji. J. Piaget uważa, że dzieci, wypowiadając słowa, działają słowami i osiągają wyobrażone cele. Piagetowska koncepcja języka dziecięcego jest porównywalna z ujmowaniem słów jako narzędzi przez późnego Wittgensteina, języka poezji u Heideggera i jego pojęciem mowy: „robi się świat słowami”, tak jak innymi narzędziami. W koncepcjach i teoriach edukacyjnych Jeana Jacques’a Rousseau, Johanna Henricha Pestalozziego, Janusza Korczaka, Józefa Czesława

<sup>35</sup> Tamże, s. 67.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> S. Krzyśka, *Modelowanie matematyczne...*, ss. 227–246.

<sup>38</sup> Z. Vetulani, *Z opinii nt. projektów badawczych dra Sławomira Krzyśki w zakresie matematycznych metod w poezjoterapii*, Poznań 2005; S. Krzyśka, *Lingwistyka statystyczna w terapii wierszem*, w: M. Siemień, T. Siemień (red.), *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, Wrocław 2008, s. 135.

Babickiego, Édouarda Claparède, Célestina Freineta, Jeana Piageta i Lwa S. Wygotskiego odnajdujemy istotną konstatację, jak ważne w życiu młodego człowieka są słowa, posługiwanie się nimi, przeżywanie i refleksja nad nimi. Uczucia wiążą się bowiem bezpośrednio i pośrednio ze słowami.

## **2. Inteligencje wielorakie w kontekście kompetencji emocjonalnych**

W 1983 r. Howard Gardner opracował teorię wielorakich inteligencji, która zakłada, że inteligencja nie jest właściwością jednopłaszczyznową, opisującą możliwości człowieka w obrębie aktywizmu intelektualnego, ale istnieje kilka rodzajów inteligencji w zależności od rodzaju sfery aktywności. Stwierdzenie, że inteligencja jest dynamiczna i wielopłaszczyznowa, podważyło tradycyjny sposób jej pojmowania. W pierwszej fazie tworzenia teorii H. Gardner założył istnienie siedmiu różnych inteligencji, inteligencji wielorakich: muzycznej, kinestetycznej, logiczno-matematycznej, językowej, przestrzennej, interpersonalnej i intrapersonalnej. Uważał on, że inteligencja interpersonalna i intrapersonalna zawierają w sobie cechy wszystkich pozostałych typów inteligencji. Thomas Armstrong określa inteligencję interpersonalną jako zdolność do rozumienia i współpracy z innymi ludźmi, a przejawia się ona według niego umiejętnością wychwytywania i odpowiedniego reagowania na nastroje, usposobienie, intencje i pragnienia innych osób<sup>39</sup>. Dziecko z dobrze ukształtowaną inteligencją interpersonalną chętnie bierze udział w zajęciach prowadzonych w małych grupach, a także w tych zobligowanych współpracą z innymi osobami. Takie dziecko lubi zajęcia, które wymagają oglądu zagadnień z perspektywy innych osób, empatii, zróżnicowania ról i obowiązków oraz konsultacji z osobami prowadzącymi zajęcia. Z kolei dziecko z dobrze rozwiniętą inteligencją intrapersonalną jest świadome swoich myśli, uczuć i emocji, będzie więc dla nich poszukiwało eksplikacji. Ponadto będzie podejmowało próby poszukiwań odpowiedzi na pytania filozoficzne oraz miało dokładny obraz samego siebie, żyło zgodnie z własnymi zasadami i przekonaniami, posiadało wysoką automotywację, doceniało rozwój i aprecjację wewnętrzną oraz czerpało przyjemność z czasu poświęconego na spokojną refleksję<sup>40</sup>.

Inteligencja językowa to według H. Gardniera nasza umiejętność czytania, pisanie i porozumiewania się za pomocą słów, a inteligencja logiczno-matematyczna to umiejętność rozumowania i liczenia. Te rodzaje inteligencji są wysoko cenione w tradycyjnej edukacji<sup>41</sup>. Gordon Dryden i Jeannette Vos

<sup>39</sup> T. Armstrong, *7 rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj*, tłum. M. Witkowska, Warszawa 2009, s. 20.

<sup>40</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2002.

<sup>41</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Jóźwiak, Poznań 2003, s. 121.



podkreślają, że funkcje wielorakich inteligencji nie zostały przez H. Gardnera wymyślone tylko na potrzeby jego rozprawy naukowej. Piszą oni:

Sekcje i badania mózgu wykazały, że każda z tych „inteligencji” czy zdolności ma swój ośrodek w odrębnej partii mózgu. Poważny uraz pewnej części mózgu grozi utratą danego aspektu inteligencji<sup>42</sup>.

Inteligencja interpersonalna jest także nazywana inteligencją społeczną. Edward Lee Thorndike postulował, jak podaje Daniel Goleman, aby inteligencję społeczną, która według niego stanowi jeden z aspektów inteligencji emocjonalnej, traktować jako wskaźnik ilorazu inteligencji<sup>43</sup>.

Maciej Kołodziejski, omawiając teorię wielorakich inteligencji, podaje, że w wyniku badań empirycznych stwierdzono, iż wszystkie rodzaje inteligencji wielorakich są od siebie niezależne. Jednak odkrycie kombinacji wielu inteligencji u jednego człowieka ma ogromne znaczenie i rozstrzyga o podjęciu przez niego w przyszłości ważnych decyzji życiowych. Odkrycie predyspozycji dziecka powinno więc być naczelnym zadaniem szkoły – konstatuje M. Kołodziejski. W kontekście założeń teorii inteligencji wielorakich szczególne znaczenie ma też pogląd o posiadaniu przez ludzi wielu inteligencji jednocześnie na różnym poziomie oraz założenie wynikające wprost z podstawy programowej<sup>44</sup>, że każde dziecko jest uzdolnione, a do zadań nauczyciela należy odkrywanie tych uzdolnień i ich rozwijanie<sup>45</sup>.

Peter Salovey<sup>46</sup> do definicji inteligencji emocjonalnej włączył inteligencję personalną (społeczną, interpersonalną) H. Gardnera. Wyróżnił w niej pięć podstawowych elementów – umiejętności – składających się na jej określenie: 1) znajomość własnych emocji, 2) kierowanie emocjami, 3) zdolność motywowania się, 4) rozpoznawanie emocji u innych, 5) nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi.

D. Goleman wyjaśnia:

[...] ludzie różnią się zdolnościami w każdej z tych sfer; niektórzy z nas mogą sobie zupełnie dobrze radzić z [...] tłumieniem własnego niepokoju, ale nie potrafią uśmierzyć niepokoju innych. Niewątpliwie poziom naszych zdolności zależy od systemu nerwowego, ale [...]

<sup>42</sup> Tamże, s. 123.

<sup>43</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2007, s. 79.

<sup>44</sup> „Każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, trzeba stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć, np. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych [...]. Odpowiednio do istniejących potrzeb szkoła organizuje: 1) zajęcia opiekuńcze zapewniające dzieciom interesujące spędzanie czasu, przyjazną atmosferę i bezpieczeństwo; 2) zajęcia zwiększające szanse edukacyjne uczniów zdolnych oraz uczniów mających trudności w nauce”. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17.

<sup>45</sup> M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012, s. 111.

<sup>46</sup> Peter Salovey i John Mayer są uznawani za twórców teorii inteligencji emocjonalnej.

nasz umysł jest niezwykle plastyczny i otwarty. Niedostatkom umiejętności emocjonalnych można zaradzić, ponieważ każda z tych sfer jest w znacznym stopniu zespołem nawyków i reakcji i przy odpowiednim wysiłku można zwiększyć jej zakres<sup>47</sup>.

### 3. Kompetencje emocjonalne a bezpieczeństwo ontologiczne

Bezpieczeństwo emocjonalne, szczególnie rodzaj bezpieczeństwa ontologicznego, nazywane inteligencją emocjonalną, według Geetu Bharwaney obejmuje zestaw najważniejszych umiejętności, które są potrzebne człowiekowi do przetrwania i cieszenia się pełnią życia<sup>48</sup>. Zdaniem Kate Cannon inteligencja emocjonalna polega na wykorzystaniu siły emocji jako źródła informacji, motywacji i porozumienia<sup>49</sup>, natomiast Lis Morris inteligencję emocjonalną określa jako zwracanie uwagi na własne stany emocjonalne i emocje innych ludzi oraz wykorzystanie tych informacji do kierowania własnym zachowaniem<sup>50</sup>. Esther Orioli z kolei uważa, że inteligencją emocjonalną jest zdolność odczuwania, rozumienia i skutecznego wykorzystania potęgi emocji jako źródła energii, informacji, kreatywności, zaufania i nawiązywania stosunków międzyludzkich<sup>51</sup>. Candance Pert pisze, iż emocje są spoiwem, które w materialnym świecie utrzymują razem komórki organizmu, zaś w świecie duchowym wiążą ze sobą grupy ludzi i społeczeństwo. Są tak interesujące, ponieważ występują zarówno w wymiarze rzeczywistym, jak i duchowym<sup>52</sup>. Emocje są zjawiskiem międzykulturowym<sup>53</sup> – wnioskuje Eric Jensen. Twierdzi, że na całym świecie ludzie odczuwają takie same emocje. Uczucia są podzbiorem wszystkich stanów umysłu (np. rozczarowania, nadziei. Są ich setki!). Stanowią wyuczone reakcje człowieka ukształtowane przez kulturę, w jakiej się wychowywał (czyli przez rodzinę, rówieśników, społeczeństwo)<sup>54</sup>.

Według H. R. Schaffera elementami kompetencji emocjonalnej są:

- świadomość własnego stanu emocjonalnego,
- zdolność dostrzegania cudzych emocji,
- zdolność używania słownictwa związanego z emocjami,
- zdolność do współczującego zaangażowania w cudze doświadczenia emocjonalne,
- umiejętność zdawania sobie sprawy, że nie zawsze wewnętrzne stany emocjonalne muszą korespondować z ich zewnętrznymi oznakami,

<sup>47</sup> D. Goleman, *Inteligencja...*, s. 81.

<sup>48</sup> G. Bharwaney, *Twoje emocjonalne ja. Jak podnieść swoje EQ*, tłum. A. Kanclerz, Gliwice 2008, s. 11.

<sup>49</sup> Tamże, s. 191.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> Tamże, s. 193.

<sup>53</sup> Tamże, s. 194.

<sup>54</sup> Tamże.



- zdolność adaptacyjnego radzenia sobie z przykrymi i nieprzyjemnymi emocjami,
- świadomość, że rodzaj relacji interpersonalnej określa się w dużej mierze na podstawie sposobu komunikowania emocji i wzajemności emocji,
- zdolność do samoskuteczności emocjonalnej, tj. poczucie kontroli i akceptacja własnych stanów emocjonalnych<sup>55</sup>.

H. R. Schaffer podaje za Amy Gene Halberstadt, Susanne Ayers Denham i Julie Cathleen Dunsmore, że kompetencje emocjonalne ściśle wiążą się z kompetencjami społecznymi, przede wszystkim dlatego, że umiejętność radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami stanowi sedno kontaktów społecznych<sup>56</sup>.

D. Goleman, rozważając zagadnienie inteligencji emocjonalnej, zwraca uwagę na entuzjastyczne przyjęcie pojęcia „inteligencja emocjonalna” przez pedagogów i na fakt wykorzystania go w programach „uczenia się umiejętności społecznych i emocjonalnych”<sup>57</sup>. W Stanach Zjednoczonych wiele rejonów szkolnych, a nawet całe stany wprowadzają programy uczenia się umiejętności społecznych i emocjonalnych na listę przedmiotów obowiązkowych, wymagając, by uczniowie opanowali te niezbędne w życiu umiejętności w takim samym stopniu jak język i matematykę<sup>58</sup>. Programy uczenia się umiejętności społecznych i emocjonalnych (*social and emotional learning* – SEL) są bardzo szczegółowe i obszerne:

[...] w ramach jednego z nich w pierwszych klasach szkoły podstawowej dzieci powinny nauczyć się rozpoznawać i precyzyjnie określać swoje emocje oraz zachowania, do których emocje te skłaniają. W ostatnich klasach szkoły podstawowej, dzięki lekcjom empatii, uczniowie powinni umieć identyfikować niewerbalne sygnały uczuć innych osób; w gimnazjum z kolei powinni być w stanie analizować i określać, co ich stresuje, a co motywuje do lepszych osiągnięć<sup>59</sup>.

Emocje są integralną częścią naszego życia. Warto więc zastanowić się nad sposobami ich przyswajania, aby zapewnić dziecku, a w przyszłości osobie dorosłej, jak największe bezpieczeństwo emocjonalne, będące szczególnym rodzajem bezpieczeństwa ontologicznego. Przez przyswajanie emocji rozumieć rozpoznawanie, przeżywanie i refleksowanie emocji. H. R. Schaffer wskazuje, iż dzieci uczą się emocji głównie w kontekście kontaktów z innymi ludźmi. Bliskie relacje osobiste tworzą zawsze więź emocjonalną. Ponadto w kontakcie z ludźmi dzieci mają szansę zobaczyć nie tylko, jak inni radzą sobie z uczuciami i emocjami, ale też jak ich własne przejawy emocji oddziałują na innych<sup>60</sup>. J. J. Rousseau uważał, iż o postępowaniu powinny decydować

<sup>55</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia...*, s. 164.

<sup>56</sup> Tamże, s. 172.

<sup>57</sup> D. Goleman, *Inteligencja...*, s. II.

<sup>58</sup> Tamże, s. III.

<sup>59</sup> Tamże.

<sup>60</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia...*, s. 147.

uczucia, ponieważ w nich zawarta jest wiedza, jak ułożyć sobie stosunki z innymi i jaki mieć stosunek do Boga<sup>61</sup>, a wiedzy należy uczyć różnymi sposobami:

Wystarczy mi, że umie [Emil] on znaleźć po co we wszystkim, co robi i dlaczego we wszystkim, co robi i dlaczego we wszystkim, co myśli. Bowiem [...] nie jest zadaniem moim dać mu wiedzę, ale nauczyć go zdobywania jej w razie potrzeby, oceniania ściśle jej wartości i kochania prawdy ponad wszystko<sup>62</sup>.

Johann Henrich Pestalozzi, twórca pierwszej teorii nauczania początkowego, pisze, iż „utrzymanie niemowlęcia w stanie zupełnego spokoju i zaspokojenie potrzeb ważne jest dlatego, że przez wychowanie należy ukształtować w nim ludzkie cechy oraz powołać do życia drzemiące jeszcze zarodki uczuć, którymi ludzie różnią się od wszystkich innych istot żywych”<sup>63</sup>. Rolę emocji w życiu dziecka podkreślał też Célestin Freinet. Uważał on, że poznawanie i opanowywanie rzeczywistości otaczającej dziecko odbywa się nie tylko przez intelekt, ale także przez emocje i instynkty, intuicyjnie przez poszukiwanie i eksperymentowanie. C. Freinet zrezygnował z nauczania podręcznikowego i wprowadził swobodny tekst, który najlepiej wyraża ekspresję słowną dziecka<sup>64</sup>. Janusz Korczak zaś „nazwał dzieci »książętami uczuć«, wyrażając tym samym podziw i szacunek dla niesłychanie silnej i bogatej emotywności dziecka. W procesie rozwoju jednostki ludzkiej niezwykle ważne jest nabywanie umiejętności rozpoznawania nieświadomych impulsów uczuciowych, ich werbalizowania i komunikowania, nadawania im akceptowanych społecznie form wyrazu”<sup>65</sup> – konstatuje Joanna Papuzińska-Beksiak. Uważa ona, iż umiejętności te rodzą się w emocjonalnym dyskursie społecznym<sup>66</sup>. Stosunek Korczaka do dzieci wyrażają słowa przed powieścią pt. *Kiedy znów będą mały*:

Do dorosłego czytelnika

Powiadacie:

– Nuży was obcowanie z dziećmi.

Macie słuszność.

Mówicie:

– Bo musimy się zniżać do ich pojęć.

Zniżać, pochylać, naginać, kurczyć.

Mylicie się

Nie to was męczy. Ale – że musimy się wspinać do ich uczuć.

Wspinać, wyciągać, na palcach stawiać, sięgać.

Żeby nie urazić<sup>67</sup>.

<sup>61</sup> J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955, s. 150.

<sup>62</sup> Tamże, s. 260.

<sup>63</sup> J. H. Pestalozzi, *Łabędzi śpiew*, Wrocław 1973, s. 10.

<sup>64</sup> C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław 1976.

<sup>65</sup> J. Papuzińska-Beksiak, *Terapeutyczna funkcja poezji*, w: J. Malicki, K. Krason (red.), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*, Katowice 2005, s. 90.

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> J. Korczak, *Wybór pism*, t. II, wybór I. Neverly, Warszawa 1958, s. 135.

### Wiele łączyło J. Korczaka z C. Freinetem.

Nie znali się oni wzajemnie [...] działali w zupełnie odmiennych warunkach, ale bardzo zbliżała ich do siebie ogromna wrażliwość na krzywdę dziecka [...]. Łączył ich także specyficzny stosunek do dziecka, do świata jego przeżyć wewnętrznych. Obydwaj byli głęboko przekonani, że aby móc wychowywać, wychowawca sam powinien stać się dzieckiem, powinien umieć wejść w zaczarowane królestwo dzieci, powinien rozumieć ich najdrobniejsze odruchy, reakcje, doznania<sup>68</sup>.

Stany emocjonalne zależne są od wielu czynników. Interesujący wynik badań opisuje Agnieszka Chrzanowska w *Odzie do radości*:

Trwające 20 lat badania pod kierunkiem dr. Nicholasa Christakisa, lekarza i socjologa z Harvard Medical School, pokazały, że emocje nie są wyłącznie indywidualnym przeżyciem [...]. Obecność radosnych i szczęśliwych ludzi wokół nas sprawia, że sami jesteśmy bardziej radośni [...]. Nasze samopoczucie i stan emocjonalny zależą nie tylko od nas samych czy naszych najbliższych osób, ale również od tego, jak szczęśliwy jest [...] przyjaciel przyjaciela naszego przyjaciela<sup>69</sup>.

W badaniach amerykańskich naukowców wzięło udział 5 tys. osób. Aby przyswoić emocje, czyli przejść od wiedzy podstawowej do działaniowej, musimy je poznać i zrozumieć. Przykładem na to jest wypowiedź Agnieszki Mielczarek, prezeski Stowarzyszenia Bliżej Dziecka:

Jeśli [...] dzieci mają nauczyć się czegoś o zjawisku agresji, to nie będzie tu miała sensu metoda polegająca na tym, że nauczyciel wygłosi, czym ta agresja jest, i pouczy, że jest zła. Może i część dzieci nauczy się tego na pamięć, lecz nie staną się przez to mądrzejsze. Ale możemy też podzielić dzieci na grupy, zadać im mnóstwo pytań o ich doświadczenia, emocje i opinie. Udzielenie odpowiedzi na pytania skłania do przemyśleń<sup>70</sup>.

Według mnie problem z przyswajaniem wartości (emocji) polega na tym, że bezpośrednie wskazanie na stany rzeczy, które pragnie się, by wychowanek zaakceptował jako wartości, nie jest skuteczne. Powinniśmy więc w przyswajanie i przekazywanie wartości włożyć wysiłek, zastosować perswazję (np. bajki, mity, opowieści, legendy, wiersze, przykłady), aby wywołać pozytywny odbiór. Mechanizmy te są mało rozpoznane, ale warto podejmować nad nimi refleksję. Steven Killick i Neil Frude napisali, przytaczając słowa Bena Okri, że łatwo zapominamy, jak tajemnicze i potężne są opowieści. Oddziałują na nas w niewidoczny sposób, wpływając na nasz umysł i nasze „ja”. Zmieniają nas i w ten sposób stają się częścią nas samych.

Miej się zatem na baczności! Opowieści, których słuchasz lub które sam opowiadasz, w subtelny sposób, poza twoją świadomością, zmieniają świat<sup>71</sup>.

<sup>68</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, wybór A. Lewin, Warszawa 1978, s. 12.

<sup>69</sup> A. Chrzanowska, *Oda do radości*, „Charaktery” 2010, nr 7 (162), s. 18.

<sup>70</sup> M. Bunda, *Poszukiwany Bill Rogers*, „Polityka” 2010, nr 26 (2762), s. 75.

<sup>71</sup> B. Okri, *Birds of Heaven*, za: S. Killick, N. Frude, *Ważkie w treści opowieści*, „Charaktery” 2010, nr 10 (153), ss. 36–39.

G. Bharwaney w przedmowie do drugiego wydania książki pt. *Twoje emocjonalne ja. Jak podnieść swoje EQ* pisze bowiem, że poezja jest świetnym sposobem na to, by zachęcić zarówno dzieci, jak i dorosłych do wyrażania swoich uczuć<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> G. Bharwaney, *Twoje emocjonalne ja...*, s. 10.

## ROZDZIAŁ II

# TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ASPEKTY TERAPII PRZEZ SZTUKĘ ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM POEZJOTERAPII

### 1. Wokół pojęcia kultury i uczestnictwa w kulturze

Pojęcie „kultura” należy do najbardziej popularnych kategorii poznawczych humanistyki, a zjawiska składające się na jego odniesienie przedmiotowe wyznaczają pola badań różnych dyscyplin naukowych, takich jak antropologia, socjologia, filozofia, psychologia, pedagogika czy kulturoznawstwo. Sam termin wszedł też na stałe do potocznej praktyki językowej i jest używany w kilku znaczeniach do opisu „świata życia codziennego”. Kształtowanie i różnicowanie się jego znaczeń wiedzie od pierwotnego łacińskiego słowa *cultura* oznaczającego uprawę roli, poprzez Ciceronowski metaforyczny sens „uprawy umysłu” (*cultura animi, cultura mentis*) i późniejsze „doskonalenie obyczajów”, po jego deskryptywne stosowanie w praktyce badań naukowych odnoszone do sposobu życia ludzi. Jego źródłowy sens pozostał w wyrażeniu „agrokultura”, zaś przenośne rozumienie zostało rozszerzone w Europie Zachodniej na wszelki wysiłek zmierzający do udoskonalenia jakiegoś przedmiotu lub czynności. W XVIII-wiecznej Francji tacy autorzy, jak Luc de Vauvenargues i Voltaire, zaczęli używać tego terminu w sensie ogólnym na oznaczenie doskonalenia duchowego, kształcenia umysłu i umiejętności człowieka, a także jego smaku. W rezultacie słowem tym zaczęto określać wysoki poziom osiągnięty przez wykształcone jednostki, ich wykwintne maniery, znajomość literatury, sztuki i nauki. Warto przy tym odnotować, że we Francji słowo „kultura” zaczęto zastępować słowem „cywilizacja” (*civilisation*) i ta tendencja utrzymywała się bardzo długo. Mając to na uwadze, w odległym od francuskich ośrodków nauki Królewcu Immanuel Kant mógł wprowadzić

następujące rozróżnienie: „Ludźmi kulturalnymi stajemy się przez sztukę i naukę, ludźmi cywilizowanymi nabywając towarzyskiego poloru i ogłady”<sup>1</sup>.

Według Antoniny Kłoskowskiej pierwsze w czasach nowożytnych pojęcie kultury, zbliżone do współczesnego naukowego rozumienia tego słowa, pojawiło się w dziele niemieckiego uczonego Samuela Pufendorfa *De iure naturae et gentium libri octo* (1688). Słowem *cultura* określa on wynalazki człowieka i przedmioty, wiedzę, język, obyczaje i moralność<sup>2</sup>. Wiek później dla Johanna Gottfrieda Herdera, podobnie jak dla jemu współczesnych, kultura oznaczała nadal doskonalenie się człowieka lub jego umiejętności, których nabywa w procesie kształcenia, osiągając wyższy poziom techniczny niż intelektualny. Do tej koncepcji w pewnym stopniu nawiązywał Gustav Klemm, uważany przez Philipa Bagby’ego za ojca nauki antropologicznej. W dziele *Allgemeine Cultur-Geschichte der Menschheit* (1843) G. Klemm wyznaczył pełniejszy zakres pojęcia „kultura”, który obejmował już niemal wszystkie aspekty życia społecznego danego ludu: „obyczaje, rzemiosła i umiejętności, życie domowe i publiczne, w czasie pokoju lub wojny, religię, naukę i sztukę”<sup>3</sup>.

W języku angielskim zbliżone do współczesnego znaczenie słowa „kultura” po raz pierwszy zostało odnotowane (według *Oxford English Dictionary*) dopiero w 1805 r. Pojęcie to spopularyzował filozof, krytyk literacki i poeta Matthew Arnold, który w dziele *Culture and Anarchy* (1861) dał wyraz swemu przeświadczeniu o głębokim kryzysie kultury w epoce wiktoriańskiej. W języku polskim słowo „kultura” pojawia się dość późno, co odnotowała *Encyklopedia Powszechna* Samuela Orgelbranda (1864), w której występuje ono jako określenie uprawy.

Współcześnie żadne z pojęć, jakimi posługuje się humanistyka, nie obejmuje tak wielkiej liczby definicji funkcjonujących w teorii i praktyce<sup>4</sup>. Ph. Bagby w cytowanej książce *Kultura i historia* podaje, że amerykańscy uczeni Alfred L. Kroeber i Clyde Kluckhohn zebrali, a było to wówczas przed półwieczem, ponad 160 definicji kultury<sup>5</sup>. Sam Bagby tak definiuje kulturę:

Kultura jest więc pewną szczególną klasą regularności zachowań. Obejmuje zachowania wewnętrzne i zewnętrzne, wyłącza aspekty zachowania odziedziczone biologicznie. Regularności kulturowe mogą, lecz nie muszą występować w zachowaniu jednostkowym; natomiast ich obecność lub nieobecność w zachowaniu większości członków danego społeczeństwa musi tworzyć pewien wzór, jeśli mamy je nazwać „kulturą”; idealnie, wzór ten powinien objąć wszystkich członków<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Ph. Bagby, *Kultura i historia*, tłum. J. Jedlicki, Warszawa 1975, s. 119.

<sup>2</sup> A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981.

<sup>3</sup> Ph. Bagby, *Kultura...*, s. 119.

<sup>4</sup> E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2009, s. 49.

<sup>5</sup> A. L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge Mass. 1952. Wyd. polskie: *Istota kultury*, tłum. P. Sztompka, Warszawa 1973.

<sup>6</sup> Ph. Bagby, *Kultura...*, s. 136.

Można wyróżnić dwa podstawowe sposoby ujmowania kultury: 1) zachowaniowo-wytworowe i 2) ideacyjne, inaczej mentalistyczne, postrzegające kulturę jako „rzeczywistość myślową” czy rodzaj wiedzy konieczny do funkcjonowania ludzi w społeczeństwie. Ujęcia drugiego rodzaju stanowią osiągnięcie współczesnej humanistyki. Reprezentują je koncepcja kultury amerykańskiego antropologa Warda Goodenougha oraz polskiego filozofa i kulturoznawcy Jerzego Kmity. Stanowią one wyraźny postęp poznawczy w stosunku do ujęć behawioralnych. W ich perspektywie teoretycznej używa się bardziej adekwatny obraz rzeczywistości społeczno-kulturowej i uczestnictwa w kulturze. Mając to na uwadze, teoretyczną podstawą swoich dociekań uczyniłem społeczno-regulacyjną koncepcję kultury. Chodziło mi bowiem o wybór takiej koncepcji, która jest najbardziej efektywna poznawczo w analizach uczestnictwa w kulturze, dając jego trafny ogląd poznawczy, pozwalający również wykorzystywać w jej kontekście filozoficzne ustalenia dotyczące bycia człowieka w świecie.

Zgodnie ze społeczno-regulacyjną teorią kultury J. Kmity:

[...] kulturę stanowią pewne systematycznie ugrupowane przekonania, i to przekonania, które – świadomie akceptowane lub (z reguły) milcząco tylko respektowane przez jednostki ludzkie tworzące określoną społeczność – regulują powszechnie, w obrębie owej społeczności, sposób podejmowania przez nie obszernej klasy działań. Działania te składają się na pewną całość zwaną zwykle praktyką społeczną. Dodać warto, że właśnie z uwagi na przytoczoną powyżej ideę nadałem swej koncepcji kultury miano społeczno-regulacyjnej (regulowanie działań w obrębie danej społeczności jest także regulowaniem relacji między jej członkami)<sup>7</sup>.

Kulturę tworzy więc ponadjednostkowa sfera świadomości konstytuowana przez: 1) przekonania normatywne wyznaczające określone stany rzeczy jako wartości stanowiące cele realizacji oraz 2) przekonania dyrektywne ustalające środki (wytwory) i sposoby (czynności) urzeczywistniania odnoszonych wartości, nadając im tym samym właściwe sensy. Regulują one odpowiadające im typy zespoły działań tworzące określone typy praktyki społecznej.

Wyodrębnia się dwie sfery kultury: kulturę techniczno-użytkową (materialną) i kulturę symboliczną. W obrębie kultury symbolicznej wyróżnia się dalej komunikacyjną sferę kultury (język, obyczaj, sztuka), pozakomunikacyjną sferę kultury oraz światopoglądowotwórczą sferę kultury (magia, religia, filozofia świecko-światopoglądowa). Specyficzną dziedziną kultury symbolicznej jest sztuka. Konstytuuje ją zespół: 1) przekonań normatywnych ustalających pewne stany rzeczy jako wartości estetyczne jako komunikujące określoną wizję świata i 2) przekonań dyrektywnych wyznaczających środki realizacji wartości estetycznych, zwanych wartościami artystycznymi.

Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury implikuje odpowiednie ujęcie uczestnictwa w kulturze. Jeśli kulturę konstytuują przekonania normatyw-

<sup>7</sup> J. Kmita, *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*, Poznań 2007, s. 11.



no-dyrektywne regulujące sposoby działania ludzi, to partycypacja w niej polega na respektowaniu (nieświadomym) lub akceptowaniu (świadomym) owych przekonań. W pierwszym przypadku udział w kulturze polega na podejmowaniu odpowiednich działań (np. obyczajowych), w drugim – przede wszystkim na dokonywaniu określonych operacji myślowych bazujących na przekonaniach normatywno-dyrektywnych wiodących do konstruowania i nadawania danym wytworom lub czynnościom sensów symbolicznych (czynne i nadawcze uczestnictwo w kulturze) lub ich interpretacji (receptywne uczestnictwo w kulturze, inaczej odbiór kultury). Akt partycypacji w kulturze symbolicznej polega zatem na każdorazowym umysławianiu sobie (aktualizowaniu) przez jednostki właściwych przekonań normatywnych i dyrektywnych. Interesująca mnie partycypacja w sztuce ujętej jako komunikacyjna dziedzina kultury jest procesem nadawczego komunikowania i/lub odczytywania wartości estetycznych, tj. interpretacyjnego ustalania komunikowanej estetycznej wizji świata poprzez identyfikowanie sensów poszczególnych elementów rzeczywistości przedstawionej dzieła sztuki.

Partycypacja w kulturze – zarówno nadawcza, jak i odbiorcza – może być twórcza lub nietwórcza. Jeśli podmiot, uprawiając dany typ praktyki społecznej bądź tylko receptywnie uczestnicząc w nim, stwarza propozycje nowych przekonań normatywnych albo/i dyrektywnych w regulującej go dziedzinie kultury, wnosi do niej pewne innowacje, to twórczo w niej partycypuje. Czynny, nadawczy, profesjonalny udział w kulturze nie zawsze ma twórczy charakter, w odróżnieniu od niekiedy twórczej nieprofesjonalnej recepcji. Jak wiadomo „[...] pisze się nietwórcze, całkowicie »wtórne« powieści, prace naukowe, rozprawy filozoficzne”<sup>8</sup>. Zwykle jednak przyjmuje się inne, szersze rozumienie twórczego udziału w kulturze. Według Noama Chomsky’ego „normy i dyrektywy kulturowe (w tym językowe) są ogólne, zaś czynności oraz interpretacje są konkretno-jednostkowe, a przeto aplikacja tych pierwszych musi być w tym znaczeniu twórcza”<sup>9</sup>. Na podstawie wieloletnich badań i obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz śledzenia ich spostrzeżeń i reakcji werbalnych, jestem skłonny opowiedzieć się za szeroką interpretacją twórczego udziału w kulturze. Chodzi mi zwłaszcza o zaskakującą niekiedy inwencję dzieci w słowotwórstwie poprzez tworzenie nowych wyrazów lub nadawanie im innych, choć niesprzecznych z logiką, znaczeń. Myśl tę można uzasadnić na podstawie wiedzy, jakiej dostarcza pedagogika, psychologia, lingwistyka i kulturoznawstwo.

W pewnej mierze ze scharakteryzowanym na gruncie społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury udziałem w kulturze koresponduje jego socjologiczne rozumienie przyjęte w badaniach nad recepcją sztuki.

<sup>8</sup> J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982, ss. 102–103.

<sup>9</sup> J. Grad, *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury*, Poznań 1997, s. 20.



Zgodnie z tym wedle Antoniny Kłoskowskiej:

Pojęcie uczestnictwa kulturalnego lub kulturalnej partycypacji w sposób najbardziej bezpośredni odnosi się do samego procesu interakcji symbolicznej [...]. Na uczestnictwo kulturalne składają się czynności formułowania oraz odbierania, interpretowania symbolicznych przekazów. Badanie tego zjawiska skupia się wokół zagadnień, kto przekazuje komu jakie treści i jaki wpływ wywierają przyjęte treści na odbiorcę<sup>10</sup>.

W socjologicznych empirycznych analizach recepcji sztuki zakłada się koncepcję kultury umożliwiającą docieranie do myślowego aspektu uczestnictwa w kulturze artystycznej. Ujęcie to jest konstruowane w perspektywie semiotycznej, uznającej za uniwersum kultury „znaczenia i treści” konstytuujące kulturę symboliczną, w której umieszcza się sztukę. Owe znaczenia i treści są komunikowane przez czynności i wytwory kulturowe, traktowane jako znaki, symbole konstruowane na mocy funkcjonujących społecznie „kodów”. Węższe rozumienie kultury obejmuje właśnie sferę „zachowań i przedmiotów symbolicznych”, których celem jest przekazywanie pewnych treści. Wyróżnia się w niej dwie sfery: sferę symbolicznych czynności instrumentalnych i sferę symbolicznych czynności realizacyjnych. Pierwszą z nich tworzą zachowania komunikacyjne podporządkowane działaniom o charakterze praktycznym, bezpośrednio użytecznym. Są to choćby działania produkcyjne i polityczne, przekazujące treści z nimi związane składające się na wiedzę technologiczną i polityczną (ideologia). Na sferę drugą składają się wyłącznie działania symboliczne autoteliczne lub instrumentalne podporządkowane innym czynnościom symbolicznym. Należą do nich czynności religijne, ludyczne (rozrywkowe), artystyczne, badawcze (szerzej: poznawcze). Kryterium wyodrębnienia sztuki stanowi autoteliczny charakter komunikowania artystycznego, przerastającego – jak to określa A. Kłoskowska – potrzeby instrumentalnego komunikowania i pełniącego przy tym funkcję estetyczną, tj. umożliwiającą bezinteresowną kontemplację danego przekazu artystycznego.

W socjologicznych badaniach receptywnej partycypacji w sztuce zakłada się „pogłębione pojęcie odbioru”, które „[...] w całej swej pełni odnosi się do wszystkich reakcji odbiorcy na komunikat, z pominięciem jedynie czysto fizjologicznej ich sfery. [...] obejmuje więc sferę emocjonalną, intelektualną, kształtowanie, modyfikację i aktualizację postaw i inne podobne procesy mające źródło w kontakcie z przekazem i zwrócone ku niemu. Także reakcje powstające pod wpływem kontaktu semiotycznego, ale wykraczające poza jego ramy i realizujące się w innych formach działania, interesują badaczy i wchodzą w obręb maksymalistycznie określonych zadań poznawczych, postulowanych zwłaszcza z uwagi na praktyczne społeczne funkcje sztuki”<sup>11</sup>. Z tak zakreślonej sfery recepcji dzieła sztuki w swoich badaniach biorę pod

<sup>10</sup> A. Kłoskowska, *Spółeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna*, Warszawa 1972, s. 129.

<sup>11</sup> A. Kłoskowska, *Socjologia...*, s. 418.

uwagę sferę poznawczo-emocjonalną. Interesuje mnie bowiem poczucie bezpieczeństwa ontologicznego dzieci wytwarzanego poprzez odbiorczy kontakt z utworami poetyckimi i pojawiającymi się w jego wyniku nacechowanymi emocjonalnie skojarzeniami i wyobrażeniami konstytuującymi określoną dziecięcą wizję świata, warunkowanymi przez dotychczasowe doświadczenie życiowe dzieci.

Z drugiej strony „pogłębione pojęcie odbioru” zawiera implikacje dotyczące terapeutycznego oddziaływania i wykorzystywania utworów artystycznych. Wskazuje bowiem na różnego rodzaju „skutki odbioru” dzieła sztuki, zarówno poznawcze, emocjonalne, jak i behawioralne oraz powodujące zmianę podstaw życiowych. Wszystkie te czynniki determinują sposób funkcjonowania jednostki w kulturze, zwłaszcza w jej najbliższym otoczeniu społeczno-kulturowym.

Aby pokazać funkcjonowanie jednostki w kulturze, jej „radzenie sobie z kulturą”, a także wykorzystanie w opisie i ukierunkowanie praktyki arteterapeutycznej, można posłużyć się kategorią poręczności wprowadzoną przez Martina Heideggera, którą wykorzystała w swych rozważaniach nad partycypacją w kulturze Anna Pałubicka<sup>12</sup>. Czytamy u Heideggera:

Byt spotykany w zatroskaniu nazywamy *narzędziem*. Podczas obchodzenia się natrafimy na przybory do pisania, do szycia, narzędzia pracy, pojazdy, urządzenia pomiarowe. Trzeba wydobyć sposób bycia narzędzia. [...] W takim użytkowym obchodzie zatroskanie poddaje się konstruktywnemu dla każdego narzędzia „ażeby”; im mniej tylko się przyglądamy młotkowi-rzeczy, im sprawniej go używamy, tym bardziej źródłowy staje się stosunek do niego, tym bardziej bez osłony spotykamy ów młotek jako to, czym jest, jako narzędzie. Wbijanie gwoździ samo odkrywa specyficzną „dogodność” młotka. Sposób bycia narzędzia, w którym ujawnia się ono samo z siebie, nazywamy *poręcznością*<sup>13</sup>.

Obiekt kulturowy, czyli użyty w formie wydawałoby się symplicystycznego przykładu przez Heideggera „młotek”, jest rozpatrywany jako narzędzie (do czego) i jako rzecz (z czego). A. Pałubicka pisze:

Narzędziowość młotka konstytuuje byt sam w sobie. Heideggerowskie zatroskanie, troska napotyka na byty, które określone zostały mianem narzędzi. [...] Postulowana przez Heideggera ontologia fundamentalna, a więc ontologia bycia, rozważa, mówiąc w skrócie, typy bycia z perspektywy poręczności, z perspektywy „do czego” – obiektów kulturowych. Nie przypadkiem użyłam na Heideggerowskie pojęcie bytu w sobie – określenia obiekt kulturowy. Znajduję bowiem dość istotne pokrewieństwo między teoriami kultury formułowanymi w obrębie humanistyki (np. społeczno-regulacyjną, H. Rickerta, R. Benedict czy W. Goodenougha) a filozofią Heideggera. Proces rozumienia, czyli idea ujmowania znaków (słów) jako narzędzi w komunikacji potocznej jest obecna nie tylko w filozofii Heideggera, ale także Ludwiga Wittgensteina. Proces ten jest utożsamiany

<sup>12</sup> A. Pałubicka, *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006; A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła kształtowania się bezpieczeństwa ontologicznego*, w: A. Dobosz, A. P. Kowalski (red.), *Bezpieczeństwo ontologiczne*, Bydgoszcz 2007.

<sup>13</sup> M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994, ss. 96–98.

z poręcznością, a reguły kulturowe są przyswajane w trakcie socjalizacji pierwotnej, „nadają sens i znaczenie wytworom”<sup>14</sup>.

Według Heideggera w codzienności naszej egzystencji, w wymiarze dnia powszedniego naszego bycia w świecie, obojętnie w jakim środowisku i w jakiej kulturze, na różnych stopniach jej rozwoju, w perspektywie zatroskania spoglądamy na nasze otoczenie, pytając: do czego? Nie chodzi o praktyczne rozumienie i wykorzystanie narzędzia, ale o proces poznawania w ramach pierwotnej socjalizacji. Ta perspektywa narzędziowości jest prymarną formą ludzkiego poznania i stanowi powszedniość naszego bycia-w-swiecie<sup>15</sup>. Perspektywa poręczności jest więc pierwotnym i powszechnym sposobem rozumienia otaczającej nas rzeczywistości, a także podstawą opisu mentalnego. Udział w kulturze przejawia się w poznawaniu, a następnie praktykowaniu nawyków kulturowych, przez które realizuje się określone wartości. Dla Heideggera poręczność „jest formą istnienia regulacji kulturowej związanej z użytkowaniem poszczególnych obiektów kulturowych”<sup>16</sup>. Istniejące sposoby użytkowania tych obiektów przejawiają się w nawykach kulturowych, czyli rutynowych praktykach realizowania wartości kulturowych. Nawyki kulturowe (podobnie jak inne) jednostka ludzka zdobywa poprzez obserwację i naśladownictwo czynności, które są stosowane w ramach wspólnoty kulturowej. Innym określeniem sposobu kształtowania się nawyku jest uczenie się przez warunkowanie, czyli przyswajanie przez tworzenie stałych skojarzeń i jej stałe naśladowanie. Nabywanie poręczności, mającej charakter wspólnotowy, to przyswajanie przez naśladownictwo i warunkowanie reguł kulturowych, które wyuczone stają się nawykiem.

Andrzej Pluta, rozważając problem edukacji kultury, proponuje w ramach społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury, sformułowanej przez J. Kmitę, krytyczne spojrzenie na założenia i projekty pedagogiki, by badać istotę relacji między edukacją a kulturą. W tym celu wprowadza pojęcie skrytości kultury edukacyjnej, która przejawia się w niejasności praktycznych sądów normatywnych i dyrektywalnych żyjących niejako swoistym, ukrytym życiem w świadomości uczestników procesu nauczania. Niejawność wchodzących w skład edukacji elementów powoduje istotne konsekwencje badawcze, a także praktyczne. To, co jest pewne, dotyczy zewnętrznych właściwości i jest uchwytnie, ale zdominowane przez właściwości i struktury ukryte, które są najbardziej istotne. Autor tej nowej perspektywy badawczej opowiada się za określeniem kultury ponadjednostkowej „ideacyjnej” rzeczywistości złożonej z powszechnie wyznaczonych przekonań. Píše on:

<sup>14</sup> A. Pałubicka, *Naśladownictwo a problem socjalizacji kulturowej w społeczeństwach wczesnotradycyjnych badanych przez archeologię*, w: M. Kwapiński (red.), *Estetyka w archeologii: kopie i naśladownictwa*, Gdańsk 2006, s. 13.

<sup>15</sup> M. Heidegger, *Bycie i czas*, ss. 68–80.

<sup>16</sup> A. Pałubicka, *Naśladownictwo a problem socjalizacji...*, ss. 11–20.

[...] odróżnianie przekonań składających się na kulturę od zjawiska uczestnictwa w niej (polegającego właśnie na aktualizowaniu owych sądów, niekiedy wyłącznie wyrażanym ich respektowaniem), zwłaszcza redukowanego do obserwowalnych (a przez to pozornych i zawodnych) demonstracji w postaci zachowań uczestniczenia w niej, uważam nie tylko za nader istotny środek intelektualnego wysubtelnienia naszego myślenia o kulturze w ogóle, o kulturach określonych społeczności, ale w szczególności o kulturze edukacji<sup>17</sup>.

## 2. Kulturoterapia – edukacja i kontekst bezpieczeństwa ontologicznego

Pojęcie „kulturoterapii” wprowadziła do piśmiennictwa polskiego Wita Szulc w 1988 r., przypisując mu następujące znaczenia:

- zbiór metod terapeutycznych posługujących się jako narzędziem różnymi dziedzinami kultury,
- działalność kulturalno-oświatowa wśród chorych,
- czynniki kulturowe oddziałujące na pacjenta w czasie hospitalizacji i, szerzej, w trakcie choroby i procesu terapeutycznego<sup>18</sup>.

Kulturoterapią nazywa ona w szczególności zespół oddziaływań terapeutycznych, których istotą jest kontakt pacjenta z kulturą w rozumieniu symbolicznym, a więc przede wszystkim ze sztuką<sup>19</sup>. Pełną definicję kulturoterapii W. Szulc sformułowała w 1994 r.:

Kulturoterapia jest jednym z wielu działań ukierunkowanych na człowieka i jego środowisko, podejmowanych w celu przywrócenia lub potęgowania zdrowia i zmierzających do poprawy jakości życia, a jej swoistość polega na tym, że do osiągnięcia tego celu wykorzystuje określone wytwory kultury, przede wszystkim sztukę<sup>20</sup>.

Sformułowanie definicji w takim kształcie wynikało z określonej wizji kultury, bliskiej tej, jaką miał Bogdan Suchodolski, który uważał, że kultura jest

[...] kształtowaniem życia ludzkiego w każdej chwili istnienia, nadawaniem mu stylu, widocznego w stosunku człowieka do siebie samego i do bliźnich, w jego postawie wobec zbiorowości, w jego pracy i dążeniach, w patrzeniu na prawdę i piękno jemu dostępne, w poczuciu powagi życia i odpowiedzialności za los wspólny<sup>21</sup>.

Narodzinom koncepcji kulturoterapii od początku towarzyszył dyskurs wokół pytania, czy naukowo uprawnione jest takie manipulowanie terminami „kultura” i „sztuka”, jak w teoriach mówiących o ich wykorzystaniu do celów „społecznie użytecznych”, bo daleko jest przecież od Cynceronowskiej „uprawy umysłu” do organizowania zajęć świetlicowych „upowszechniających kultu-

<sup>17</sup> A. Pluta, *Wokół kulturowych podstaw edukacji*, Częstochowa 2011, ss. 16–17.

<sup>18</sup> W. Szulc, *Kulturoterapia*, Poznań 1988, ss. 29–30.

<sup>19</sup> Tamże, s. 29.

<sup>20</sup> W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994, s. 8.

<sup>21</sup> W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 20.

re" czy indywidualnych występów artystów w szpitalu<sup>22</sup>. Wielowymiarowe ujęcie kulturoterapii zrodziło konieczność sformułowania jej teoretycznej podstawy jako punktu wyjścia do badań nad jej skutecznością. W pierwszym rzędzie chodziło o „aktywność kulturalną”, która może przejawiać się zarówno w uczestnictwie w zorganizowanych formach życia kulturalnego, jak i niezależnie od nich<sup>23</sup>. Intencje kulturoterapii W. Szulc nawiązują do idei holizmu, której prymarnym założeniem jest traktowanie człowieka jako niepodzielnej całości, niekomprymowalnego systemu, w którym funkcje biologiczne, psychiczne i społeczne są ze sobą nierozzerwalnie połączone, wzajemnie warunkowane i zmieniające się zgodnie z wieloaspektowymi zasadami sprzężeń zwrotnych. Podejście holistyczne łączy także ekologiczną wrażliwość starożytnych tradycji leczniczych z propozycją progresywnej nauki i techniki, uwzględniając zarówno te techniki, których efektywność dawno została stwierdzona, jak i te najnowsze, niebędące jeszcze w powszechnym użyciu<sup>24</sup>. Postawa holistyczna oznacza również rozumienie i ujmowanie ludzi w kontekście ich kultury, rodziny i społeczności lokalnej. Przyjmuje zdrowie jako stan pozytywny, a nie brak choroby. Kładzie nacisk na popularyzację zdrowia i zapobieganie chorobom oraz odpowiedzialność każdego człowieka za własne zdrowie. Wynika z tego przywiązywanie wagi do edukacji zdrowotnej, uczenia ludzi troszczenia się o siebie, radzenia sobie z własnymi problemami, rozumienia siebie, sięgania do własnych zasobów zdrowia, a także korzystania z technik wizualizacji aktywizujących system immunologiczny człowieka<sup>25</sup>.

Koncepcję kulturoterapii zaproponowaną przez W. Szulc rozwinął Krzysztof Samela, wprowadzając rozróżnienie między terapiami i polaryzując je na terapie, które aplikują środki kulturowe i symboliczne, oraz terapie posługujące się środkami naturalnymi<sup>26</sup>. W jego koncepcji dynamizacja terapeutyczna bazuje na wykorzystaniu albo środków kulturowych, albo naturalnych lub na ich koincydencyjnym zastosowaniu. Do kulturoterapii wykorzystującej środki kulturowe i symboliczne zaliczył on: biblioterapię, poezjoterapię, dramoterapię, muzykoterapię, meloterapię, choreoterapię i arteterapię w węższym znaczeniu. Ponadto w terapii wykorzystującej kulturę wyodrębnił kulturoterapię humanistyczną, rozumianą jako agregat technik terapeutycznych, korzystającą w procesie uzdrawiania z wszelkich dziedzin kultury symbolicznej, z pominięciem sztuki. Zaliczył do niej logoterapię, socjoterapię, psychoterapię, terapię pedagogiczną, terapię narracyjną i reminiscencję, leczenie wiarą, zabawoterapię i inne. Do terapii posługujących się środkami naturalnymi zakwalifikował: estetoterapię, silwoterapię, talasoterapię, kinezyterapię,

<sup>22</sup> Tamże, s. 28.

<sup>23</sup> D. Jankowski, J. Kargul, F. Kowalewski, P. Przyszczypkowski, *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej*, Warszawa 1985.

<sup>24</sup> W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny...*, s. 34.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże, s. 22.

hydroterapię, chromoterapię, dogoterapię i inne. Wyróżnił także dwa modele podejścia do terapii i relacji terapeutycznej. W pierwszym relacja zachodzi między pacjentem a terapeutą posługującym się odpowiednimi technikami z arsenału kulturowych środków humanistycznych, w drugim – terapeutą jest artysta, który jest twórcą lub odkrywcą wartości artystycznych<sup>27</sup>.

Beata Borowska-Beszta w pracy pt. *Echa ekspresji* również rozszerza definicję kulturoterapii W. Szulc, odnotowując, że kulturoterapia jest zespołem oddziaływań terapeutycznych, których ważnym elementem w rozumieniu symbolicznym jest kontakt osoby z kulturą, również z innymi kulturami. Według niej koncepcja kultury W. Szulc może być rozumiana także w kontekście oddziaływania na grupy etniczne i kultury. Podkreśla, że istotnym elementem kulturoterapii jest zaznaczenie wpływów środowiskowych na osobę<sup>28</sup>. Wysuwa presumpcję, że na kulturoterapię, łączącą pedagogiczny, antropologiczny i artystyczny punkt widzenia, wpływają trzy elementy: 1) najbliższe środowisko kulturowe, 2) środowisko terapeutyczne, stanowiące również kulturę oraz 3) kultura dominująca w danym społeczeństwie<sup>29</sup>. Partycypacja w szeroko pojętym życiu kulturalnym zaspokaja wielorakie potrzeby oraz – na co zwracam szczególną uwagę – staje się metodą realizacji pragnień. Istotne z poznawczego punktu widzenia jest założenie kulturoterapii nie tylko o biernej partycypacji i dyskontowaniu kulturowego dorobku społeczeństwa, ale także o partycypacji czynnej. Kulturoterapia oprócz funkcji prymarnej – terapeutycznej – ma niewątpliwie charakter socjalizacyjny. Truizmem jest wskazywanie na bezpośredni związek kulturoterapii ze sztuką, ale właśnie ta druga, „wyrażając, to, co dzieje się między człowiekiem a światem oraz w wewnętrznym świecie człowieka, stanowi niezastąpione źródło doświadczeń, pozwalających zdobyć umiejętność artykułowania ludzkich problemów egzystencjalnych i ujmowania ich w kategoriach wspólnych dla danego kręgu kulturowego”<sup>30</sup>. Irena Wojnar dostrzega, że sztuka nie tylko zaspokaja potrzebę ciekawości świata, wzbogacając obraz kultury, lecz także pobudza nowe doświadczenie w sferze przeżyć intymnych, osobistych, inspirując nowe sposoby życia<sup>31</sup>. Obecność sztuki w prawidłowym rozwoju człowieka rozważała również Maria Kielar w pracy pt. *O potrzebie sztuki w rozwoju*. Uznała ona, że dla prawidłowego rozwoju człowieka potrzebne jest występowanie w jego otoczeniu zarówno sytuacji stałych, standardowych, które zapewnią mu po-

<sup>27</sup> K. Samela, *Kulturoterapia humanistyczna – zarys teoretyczny*, [www.artefakt.info.pl/doc/Kulturoterapia-humanistyczna.doc](http://www.artefakt.info.pl/doc/Kulturoterapia-humanistyczna.doc) [31.01.2013].

<sup>28</sup> B. Borowska-Beszta, *Echa ekspresji. Kulturoterapia w andragogice specjalnej*, Kraków 2008, s. 61.

<sup>29</sup> Tamże, ss. 61–62.

<sup>30</sup> M. Tyszkowa, *Przedmowa*, w: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka i dorastanie dziecka*, Warszawa – Poznań 1981, s. 8.

<sup>31</sup> I. Wojnar, *Wiedza i rozumienie. Poznawcze wartości sztuki*, w: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka i dorastanie...*, s. 28.



czucie bezpieczeństwa, jak i odpowiednich warunków do realizacji postawy twórczej<sup>32</sup>. Za Ernstem Cassirerem, Johnem Deweyem, Howardem Gardnerem i Jeanem Piagetem Maria Tyszkowa podaje, iż zdolność do tworzenia symboli i potrzeba symbolicznej transformacji doświadczenia są traktowane jako specyficzne właściwości umysłu człowieka i ważny obszar jego aktywności. Uważa ona, że każdy podmiot w toku procesów socjalizacyjnych i wychowania jest wdrażany w systemy symboliczne i uczony zachowań właściwych dla kultury społeczeństwa, w którym żyje<sup>33</sup>. Wpływem doświadczeń społecznych na rozwój poznawczy człowieka zajmował się także Lew S. Wygotski. Według niego kultura determinuje rozwój jednostki – „człowiek stworzył kulturę i rozwija się w otoczeniu kulturowym”<sup>34</sup>. Treści dostarczane człowiekowi na temat sposobów myślenia, narzędzi intelektualnej adaptacji pozwalają wpływać kulturze na jego rozwój intelektualny. Teresa Kostyrko w pracy pt. *Dzieło sztuki – wartości estetyczne – wartości poznawcze* pisze:

[...] dzieło sztuki nie jest obiektem fizycznym (choć cechy takie mogą także nań się składać), lecz strukturą konstytuującą się w procesie interpretacji pewnego zespołu danych obserwowalnych (np. właściwości malowidła, obiektu architektonicznego, struktur przestrzennych), który to zespół danych ze względu na kontekst występowania i sposób zorganizowania zaliczać można do wytworów kulturowych<sup>35</sup>.

Zauważa ona również, iż dzieło sztuki to struktura mieszcząca i transferująca wartości światopoglądowe (estetyczne) na podstawie odpowiednio ustrukturuowanych wartości artystycznych, co pozwala na odróżnienie dzieł sztuki od innych struktur komunikacyjnych, obecnych także w kulturoterapii, a zarazem od produktów artystycznych (obiektów kulturowych) wyposażonych w cechy artystyczne, lecz niebędących dziełami sztuki<sup>36</sup>.

Nasuwa się więc pytanie, związane bezpośrednio z kwestią wartości terapeutycznej dzieła, które powstało w wyniku aktu twórczego lub aktu tworzenia<sup>37</sup>: Czy istota wartości terapeutycznej dzieła zawiera się w wartościach światopoglądowych dzieła, czy może także w innych strukturach komunikacyjnych odmiennych od struktur komunikacyjnych obecnych w dziele sztuki?

<sup>32</sup> M. Kielar, *O potrzebie sztuki w rozwoju*, w: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka i dorastanie...*, s. 35.

<sup>33</sup> M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, w: M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa – Poznań 1984, s. 25.

<sup>34</sup> E. Szefer, *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszy wieku szkolnym*, t. I: *Stan obecny*, Bydgoszcz 2003, s. 63.

<sup>35</sup> T. Kostyrko, *Dzieło sztuki – wartości estetyczne – wartości poznawcze*, w: K. Zamiara (red.), *O kulturze i jej badaniu. Studia z filozofii kultury*, Warszawa 1985, s. 313.

<sup>36</sup> Tamże, s. 320.

<sup>37</sup> „Można powątpiewać, czy wytwory plastyczne osób chorych psychicznie [...] można nazwać sztuką. Różnicę tę, dotyczącą nie tylko twórczości chorych, ale również twórczości dzieci i amatorów, dobrze oddaje rozgraniczenie istniejące w języku angielskim: określenie *creation* (twórczość) zarezerwowane jest dla twórczości artystycznej, natomiast pojęcie *creativity* (tworzenie) odnosi się do twórczości dzieci i amatorów, zarówno zdrowych, jak i chorych”. A. Steliga, *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię*, Kraków 2011, s. 10.

Warto przypomnieć, że obiekty kulturowe niebędące dziełami sztuki T. Kostyrko nazywa produktami artystycznymi. Dotyka ona również istoty transcendentności wartości artystycznej dzieła, traktując ją jako jego nieodłączny składnik. Według niej można by mówić o jej transcendentności tylko w takim znaczeniu, że uchwycenie tej wartości, czyli odczytanie sensu estetycznego dzieła, może wpływać na przekształcanie świadomości artystycznej odbiorcy (beneficjenta terapii), a nawet szerzej – jego światopoglądu i pośrednio postawy społecznej. Realizacja takiej funkcji, wymiernej w kontekście społecznym, świadczyłaby o transcendentnym kontekście estetycznej wartości, np. o jej wymiarze edukacyjno-perswazyjnym<sup>38</sup>.

W. Szulc w rozprawie pt. *Kulturoterapia*, dokonując podziału terapii przez sztukę na dziedziny, wśród 19 jej rodzajów wymienia – obok arteterapii, biblioterapii, choreoterapii, chromoterapii, dramoterapii, hortikuloterapii, ludoterapii, muzykoterapii, silwoterapii, socjoterapii, talasoterapii i ergoterapii – także estetoterapię i poezjoterapię<sup>39</sup>, ważne z punktu podjętych w niniejszej pracy rozważań. Termin „estetoterapia”, czyli terapia poprzez doznania estetyczne, kontakt z pięknym otoczeniem, wywodzi się z greckiego pojęcia *aisthesis*, odnoszącego się do sfery zmysłowości. Maria Gołaszewska traktuje wrażliwość estetyczną jako jeden z czynników kultury estetycznej, obok doświadczenia, wiedzy i umiejętności włączania doświadczeń związanych ze sztuką w całokształt swego życia<sup>40</sup>. Poezjoterapię natomiast W. Szulc rozumie za Arthurem Lernerem jako terapię za pomocą recytowania, czytania i/lub pisanie wierszy<sup>41</sup>. Mając na uwadze stan wiedzy na temat poezjoterapii, której stosowanie w latach 70. XX wieku w Polsce było ograniczone do nielicznych szpitali psychiatrycznych, przedstawia ona różne metody i formy poezjoterapii amerykańskiej oraz działalność A. Lernerera – jednego z jej głównych przedstawicieli. W poezjoterapii cechą wyróżniającą utwory poetyckie jest zakres własnych przeżyć, który daje się przenieść do realnych mentalnych doświadczeń twórcy, czyli identyczności „ja” lirycznego i poety. Identyczność ta ma duże znaczenie, gdyż na niej głównie opiera się implikacja terapeutyczna, która uwalnia piszących wiersze od głębokich emocji oraz najczęściej dotkliwych uczuć<sup>42</sup>. Wiktor Czernianin uważa, że utwory poetyckie są w poezjoterapii traktowane jako dokumenty przeżyć twórców i często podlegają cenzurze według kryteriów szczerości, autentyczności czy prawdziwości. Doświadczenia utrwalone w utworze lirycznym są zasadniczo odnoszone do osoby autora, do niej nawiązują i znajdują wyjaśnienie. W ten sposób emfaza z „poetyckości” utworu tak dalece przenosi się na jego

<sup>38</sup> T. Kostyrko, *Dzieło sztuki...*, s. 318.

<sup>39</sup> W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie...*, s. 16.

<sup>40</sup> M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, Warszawa 1989, s. 10.

<sup>41</sup> W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie...*, s. 51.

<sup>42</sup> Por. A. Hulek, *Przedmowa*, w: W. Krzemińska, *Literatura piękna a zdrowie psychiczne*, Warszawa 1973, s. 5.



emocjonalność, że poezjoterapia w świadomości literackiej ogółu odbiorców stanowi osobliwą praktykę językową, w której funkcja ekspresywna zdecydowanie dominuje nad estetyczną<sup>43</sup>. Nie powinniśmy jednak tego rozumieć jako deprecjonowania przeżyć estetycznych, które są wszakże podstawowym pojęciem poezjoterapii. Ich literacka odmiana charakteryzuje się szczególnymi cechami. Zaangażowanie wyobraźni i uczuć jest tu istotniejsze niż w innych przeżyciach estetycznych. Obcując z poezją, odbiorca obcuje ze światem za pośrednictwem słowa, a w trakcie jej odbioru wspiera się wyobraźnią i myśleniem pojęciowym<sup>44</sup>.

### 3. Wybrane zagadnienia arteterapii a kontekst aksjologiczny edukacji

Terapia przez sztukę (arteterapia) w Polsce w latach 80. XX wieku „zaliczana była do dziedzin *kulturoterapii* obok biblioterapii, muzykoterapii, choreoterapii, drama(teatro)terapii, ergo-silwo-talaso-hortikuloterapii”<sup>45</sup>. W ramach psychoterapii terapia przez sztukę uformowała się jako autonomiczna dyscyplina w 1966 r. Margaret Naumburg, wykształcona w duchu tradycyjnej psychoanalizy, po raz pierwszy zastosowała sztukę w terapii. Zaproponowała ona włączenie do psychoterapii spontanicznego rysowania. Stosowana w tym podejściu ekspresja za pomocą sztuki stawała się podstawą poszukiwania kwestii konfliktowych i dokonywania ich interpretacji. Wartość terapii poprzez sztukę widziano w autentyczności jej wyrazu i poszerzaniu komunikacji, w której rysunki stanowiły część symbolicznej wypowiedzi<sup>46</sup>. Maria Paula Stasiakiewicz w pracy pt. *Arteterapia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną* zakłada, że arteterapia jest specyficznym rodzajem psychoterapii, tj. specjalistycznej metody pomagania ludziom za pomocą środków psychologicznych (w odróżnieniu od np. farmakoterapii czy fizykoterapii)<sup>47</sup>. Takie podejście w mojej ocenie jest zgodne z pojęciem psychoterapii w ogóle. Lidia Grzesiuk przyjmuje w psychoterapii podejście eklektyczne, a psychoterapię określa jako specjalistyczną metodę leczenia, polegającą na intencjonalnym stosowaniu zaprogramowanych oddziaływań psychologicznych, wykorzystujących kompetencje psychoterapeuty w udzielaniu pomocy osobom z zaburzeniami psychogennymi oraz z takimi zaburzeniami, które mają konsekwencje

<sup>43</sup> W. Czernianin, *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii*, „Przegląd Biblioterapeutyczny” 2011, r. I, s. 35.

<sup>44</sup> Tamże, s. 49.

<sup>45</sup> W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny...*, s. 11.

<sup>46</sup> G. D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Sopot 2011, s. 23.

<sup>47</sup> M. P. Stasiakiewicz, *Arteterapia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy teorii i praktyki*, w: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Kraków 2006, s. 479.

psychologiczne<sup>48</sup>. W tak ujmowanej psychoterapii związek między psychoterapeutą a pacjentem często jest w sposób świadomy wykorzystywany jako jeden z podstawowych środków leczenia<sup>49</sup>. Na aspekt relacji psychoterapeutycznej zwracają uwagę Charles J. Gelso i Jeffrey A. Hayes. Uważają oni, że relacyjny wymiar psychoterapii to emocje i postawy, jakie żywią wobec siebie pacjent i terapeuta, oraz łącząca ich więź psychiczna opierająca się na tych uczuciach i postawach<sup>50</sup>. Ponadto akcentują oni kwestię wzajemnego wpływu relacji terapeutycznej i techniki terapeuty. Twierdzą, że choć nie są one tożsame, ściśle się ze sobą wiążą w praktyce terapeutycznej<sup>51</sup>. Carl Ransom Rogers w swojej koncepcji nastawionej na klienta charakteryzuje postawę terapeuty jako kongruencyjną, pełną akceptacji i empatyczną<sup>52</sup>. Wiesław Karolak prezentuje stanowisko, że arteterapia to „terapia przez sztukę”, „terapia przez twórczość” i „twórcza terapia”. Twierdzi on, że arteterapia wzmacnia siły rozwojowe człowieka, wydobywając z nich energię, co pomaga we własnym rozwoju<sup>53</sup>. Andrzej Janicki uznaje arteterapię za metodę leczenia wywodzącą się z różnych koncepcji teoretycznych, takich jak psychoanaliza, teoria postaci, psychologia twórczości, fenomenologia, która znalazła zastosowanie w postępowaniu psychoterapeutycznym i socjoterapeutycznym<sup>54</sup>, a Zuzanna Koniecznińska wskazuje na ważną kwestię w terapii sztuką, jaką jest „świadome, planowe i systematyczne oddziaływanie sztuką”<sup>55</sup>.

M. P. Stasiakiewicz, konstruując definicję arteterapii, wskazuje na jej ścisły związek z psychoterapią. Według niej arteterapia to rodzaj psychoterapii, tj. specjalistycznej metody pomagania ludziom. Polega ona na intencjonalnym stosowaniu zaprogramowanych oddziaływań psychologicznych, wśród których tworzenie i recepcja sztuki zajmują zasadnicze miejsce. Celem tych oddziaływań jest usunięcie lub zmniejszenie zaburzeń w funkcjonowaniu psychicznym, somatycznym i społecznym, co wiąże się z odblokowaniem możliwości rozwojowych. Relacja terapeutyczna, jaka powstaje między psychoterapeutą a pacjentem/klientem, stanowi zasadniczy czynnik leczący w arteterapii, podobnie jak w innych rodzajach psychoterapii. Jednak tym, co decyduje o specyfice arteterapii, co różni ją od innych form pomocy psy-

<sup>48</sup> L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa 2002, s. 11.

<sup>49</sup> Tamże, ss. 11–12.

<sup>50</sup> Ch. J. Gelso, J. A. Hayes, *Relacja terapeutyczna*, tłum. O. Waśkiewicz, M. Rucińska, Gdańsk 2005, s. 15.

<sup>51</sup> Tamże, s. 136.

<sup>52</sup> C. R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, tłum. A. Dodziuk, E. Knoll, Wrocław 1991, s. 8.

<sup>53</sup> W. Karolak, *Co to jest arteterapia?*, w: A. Gmitrowicz, W. Karolak (red.), *Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*, Łódź 2000, s. 7.

<sup>54</sup> A. Janicki, *Arteterapia*, w: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia*, Wrocław 1990, s. 14.

<sup>55</sup> Z. Koniecznińska, *Arteterapia i psychorysunek w praktyce klinicznej*, w: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia*, s. 117.

choterapeutycznej, jest wykorzystanie w celach leczniczych recepcji sztuki oraz aktywności artystyczno-twórczej pacjenta/klienta realizowanej pod kierunkiem terapeuty i/lub we współdziałaniu z nim w dowolnej dziedzinie sztuki. Istnienie specyficznej relacji między terapeutą a klientem/pacjentem w toku tworzenia lub/i recepcji sztuki stanowi zatem o specyfice arteterapii jako metody psychoterapii<sup>56</sup>. Marian Kulczycki definiuje natomiast arteterapię jako układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i (lub) podnoszenie poziomu jakości życia ludzi za pomocą szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki. Pisze też, że arteterapii nie powinno się ograniczać jedynie do funkcji terapeutycznych, leczniczych, ale należy ją włączyć również do działań wychowawczych. Podstawowym wymogiem jest rozumienie istoty tych działań, umiejętność interpretowania określonych, zewnętrznym obserwowanych zachowań dziecka i ich wewnętrznych uwarunkowań. Zgodnie z założeniami reformy nadrzędnym celem edukacji jest wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia. Powinien to być zatem rozwój nie tylko poznawczy, ale również fizyczny, społeczny i emocjonalny. Edukacja to bowiem układanie się człowieka ze światem<sup>57</sup>.

Joanna Gładyszewska-Cylulko podaje za Witą Szulc trzy główne obszary zastosowań arteterapii: zdrowie psychiczne, rodzinę i szkołę, a za Zbigniewem Skornym – funkcje arteterapii: rekreacyjną, edukacyjną i korekcyjną. Ponadto stwierdza, że funkcja rekreacyjna arteterapii polega na tworzeniu warunków, w których człowiek może się odprężyć, oderwać od codziennych problemów. W funkcji edukacyjnej najważniejsze jest rozwijanie wiedzy, wiadomości, mądrości. Dzięki funkcji korekcyjnej dokonuje się przekształcanie mniej wartościowych mechanizmów i struktur w bardziej wartościowe – konstatuje za Marianem Kulczyckim. Z kolei za Aleksandrem Araszkiewiczem i Wiesławą Podgóorską przywołuje ona prymarną funkcję arteterapii, jaką jest funkcja terapeutyczna. Ułatwia ona pacjentowi uzyskanie wglądu we własne problemy, umożliwia odreagowanie silnych przeżyć emocjonalnych, ułatwia zmianę postaw i zachowań człowieka, wpływa na poprawę relacji z innymi ludźmi oraz ułatwia proces integracji wewnętrznej. Badania naukowe i doświadczenia kliniczne wykazują bowiem, że można ją wykorzystywać w leczeniu schorzeń nerwicowych i psychosomatycznych, powstałych w wyniku zaburzeń emocjonalnych, a także trudności wychowawczych, którym towarzyszą zaburzenia emocjonalne<sup>58</sup>.

Według Andrei Gilroy o wyjątkowości arteterapii świadczy rola sztuki i humanistyczne wykształcenie terapeutów. Twierdzi ona, że wykształcenie humanistyczne terapeutów wyraźnie kontrastuje z medycznym wykształ-

<sup>56</sup> M. P. Stasiakiewicz, *Arteterapia dla osób...*, s. 480.

<sup>57</sup> M. Kulczycki, *Arteterapia i psychologia kliniczna*, w: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia*, ss. 14–24.

<sup>58</sup> J. Gładyszewska-Cylulko, *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Kraków 2011, s. 16.

cenieniem wielu ich kolegów. Ponadto wskazuje, że dzięki „alternatywnemu” charakterowi i swojej odmienności arteterapia jest doskonałym rozwiązaniem dla wszystkich, którzy mają trudności ze skorzystaniem z rutynowych usług terapeutycznych<sup>59</sup>. O wyjątkowości terapii przez sztukę świadczą według A. Gilroy następujące spostrzeżenia:

- sztuka i arteterapia przemieszczają się pomiędzy różnymi światami,
- sale i studia arteterapeutyczne to szczególnie rodzaj przestrzeni,
- sensoryczny i zmysłowy charakter wykorzystywanych w arteterapii materiałów umożliwia dostęp do pamięci somatycznej,
- wykorzystywane w arteterapii materiały prowokują somatyczne i behawioralne reakcje, które są dostrzegane przez arteterapeutów,
- sztuka powstaje w wyniku działania,
- sztuka podważa świadomość i ujawnia wcześniej niewidoczne zależności psychologiczne,
- tworzenie sztuki jest formą aktywności,
- arteterapia umożliwia opiekę nad pacjentami, wobec których zawiodły inne formy psychoterapii,
- arteterapia jest kumulatywną formą terapii,
- arteterapia wykracza poza ramy opieki zdrowotnej i społecznej<sup>60</sup>.

Zgodnie z konstatacjami W. Szulc cele arteterapii są zbieżne z zadaniami nowoczesnej terapii pedagogicznej koncentrującej się nie tylko na usprawnianiu zaburzonych funkcji, ale również na profilaktyce i działaniach wpływających na osobowościowe determinanty uczenia się. Twierdzi ona też, że w przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym profilaktyka polega z jednej strony na kształtowaniu dojrzałości do nabywania umiejętności czytania i pisanie, z drugiej – na eliminowaniu ze środowiska rodzinnego i szkolnego negatywnych czynników, które utrudniają dziecku naukę. Oddziaływania naprawcze – korekcyjne i reedukacyjne – polegają na usprawnianiu zaburzonych funkcji psychicznych zaangażowanych w proces uczenia się. Natomiast oddziaływania na osobowość dziecka obejmują budzenie motywacji do nauki i wiary we własne możliwości, eliminowanie lęku przed niepowodzeniem, budzenie pozytywnej samooceny i samoakceptacji. W tak szeroko ujmowanej koncepcji terapii pedagogicznej możliwe jest stosowanie nowych metod, dotąd niewykorzystywanych, do których należą techniki arteterapeutyczne<sup>61</sup>. Namysł nad technikami arteterapeutycznymi pozwala za Andrzejem Kowalem i Grażyną Borowik stwierdzić, że sama deskrypcja technik terapeutycznych nie jest jeszcze arteterapią – należy bowiem określić sposób postępowania i odnieść go do zaburzeń, w których ma przynieść uzdrawiający skutek. Autorzy ci uważają, że nie jest arteterapią sposób spędzania wolnego cza-

<sup>59</sup> A. Gilroy, *Arteterapia – badania i praktyka*, Łódź 2009, s. 63.

<sup>60</sup> Tamże, s. 62.

<sup>61</sup> W. Szulc, *Co to jest arteterapia i czemu ona służy*, Warszawa 2003, s. 46.

su, adresowany do przypadkowo zebranych ludzi, którzy chcą spróbować swoich sił twórczych<sup>62</sup>. Według nich w treść pojęcia „arteterapia” wpisane jest działanie, które należy odróżnić od wytworu, jakim ewentualnie może być dzieło sztuki. W arteterapii koncentrujemy się bowiem na działaniu, a w szczególności na wzbudzeniu tendencji twórczych, na stymulowaniu przebiegu procesu twórczego i dynamiki rozwoju wydarzeń<sup>63</sup>. Władysław Dykcik na arteterapię patrzy szerzej – jako na spontaniczną i nieskrępowaną twórczość związaną z wykorzystaniem szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki (np. rysowania, malowania, lepienia, rzeźbienia, śpiewu, tańca, poezji, biografii, pamiętników, czytelnictwa)<sup>64</sup>. J. Gładyszewska-Cylulko odważnie zaś wskazuje na związek arteterapii z filozofią, pedagogiką, psychologią (zwłaszcza z psychoterapią), medycyną, a także znajduje powiązania z socjologią, estetyką, historią sztuki, antropologią czy etnografią. Odwołując się do tez A. Janickiego, stwierdza, że arteterapię można śmiało, bez przeszkód stosować w wychowaniu, a sztuka – jak żaden inny środek wychowawczy – może towarzyszyć człowiekowi przez całe życie, będąc stałym źródłem nowych doświadczeń, bogatych przeżyć, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o sobie samym<sup>65</sup>. Z kolei Janina Florczykiewicz, odwołując się do koncepcji teoretycznych opisujących zależności między zmiennymi (warstwa teoretyczna) oraz propozycji praktycznej realizacji przyjętych celów (warstwa metodyczna), które są osadzone w określonej perspektywie aksjologicznej (warstwa teologiczna), sytuuje arteterapię na pograniczu pedagogiki, psychologii i sztuki<sup>66</sup>.

#### 4. Terapia przez literaturę – biblioterapia i poezjoterapia

Jedną z wielu technik arteterapeutycznych jest leczenie za pomocą literatury, które sięgają starożytności. Grecki historyk Diodorus Siculus pisał o istnieniu za czasów Ramzesa II świętej biblioteki zwanej lecznicą duszy. Biblioteka znajdowała się w Edfu – ośrodku kultu boga słońca Horusa. Podobna biblioteka istniała w świątyni bogini Izydy na wyspie Philae. Choć w starożytności nie znano takich pojęć, jak biblioterapia czy literaturoterapia, to znakomicie stosowano je w praktyce. Pojęciami tymi zaczęto posługiwać się dopiero w XX wieku. Określenie „biblioterapia” zostało wprowadzone przez Samuela M. Crothersa w 1916 r., ale prócz tego używa się takich terminów, jak: literaturo-

<sup>62</sup> A. Kowal, G. Borowik, *Arteterapia w medycynie i edukacji*, w: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Łódź 2011, s. 15.

<sup>63</sup> Tamże, s. 16.

<sup>64</sup> W. Dykcik, *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej*, w: W. Dykcik, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*, Poznań 2001, s. 36.

<sup>65</sup> J. Gładyszewska-Cylulko, *Arteterapia w pracy...*, s. 13.

<sup>66</sup> J. Florczykiewicz, *Teoria arteterapii Tomasza Rudowskiego – implikacje do resocjalizacji przez sztukę*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 3, s. 176.

terapia, ukierunkowane czytelnictwo, bibliopsychologia, dobieranie książek, doradztwo biblioteczne, biblioteka terapeutyczna<sup>67</sup>. Definicja biblioterapii opublikowana w 1949 r. przez Caroline Shrodes jest powszechnie znana w środowisku polskich arteterapeutów. Opisuje ona biblioterapię następująco:

[...] jest to proces dynamicznej interakcji zachodzącej między osobowością czytelnika a literaturą, prowadzony pod kierownictwem osoby udzielającej pomocy (*helper*) i posiadającej odpowiednie wykształcenie w tym kierunku<sup>68</sup>.

C. Shrodes wprowadziła również rozróżnienie między biblioterapią kliniczną a biblioterapią rozwojową. Według niej pierwszą stosować mogą tylko wykwalifikowani doradcy i terapeuci, drugą zaś – nauczyciele i inne osoby chcące udzielać pomocy. Nie jest do tego wymagane specjalistyczne wykształcenie<sup>69</sup>.

W. Szulc zauważa, że w definicjach biblioterapii nie ma mowy o terapii poezją, tj. odrębnej formie terapii zwanej poezjoterapią. W 1969 r. psychiatra Jack J. Leedy opublikował pierwszą monografię poświęconą terapii przez poezję pt. *Poetry therapy*, obejmującą prace wielu prekursorów na tym polu. W tym też czasie coraz więcej osób związanych z instytucjami pomocy społecznej sięgało po poezję przy prowadzeniu zajęć grupowych<sup>70</sup>. Charles Angoff pisał, jak podaje N. Kortner Aiex, że poezja jest reakcją najgłębszej części naszej osobowości na uniesienia i cierpienia, na wielką zagadkę istnienia. Poezją jest pieśń lub westchnienie, lub płacz, lub wszystko razem. Według Myry Cohn Livingston poezja uczłowiecza, ponieważ wprowadza istotę ludzką w obręb wysublimowanego doświadczenia, rytmu, słów skierowanych do drugiego w sposób niedostępny innym formom komunikacji. Uważa ona też, że poezja pomaga złagodzić uczucie samotności, którego wszyscy doświadczamy. Z kolei Stephen Dobyns wierzy, że wiersz jest emocjonalno-fizycznym konstruktem stworzonym po to, by poruszyć serce czytelnika, by ukryte w nim doświadczenie mogło stać się czytelnika udziałem. Wiersz jest bowiem oknem dla dwu lub więcej istnień ludzkich zamkniętych w ciemnych pokojach, wiersz jest dźwiękiem, któremu nadano kształt<sup>71</sup>. Poezjoterapia stoi na pograniczu trzech dyscyplin naukowych: psychologii, pedagogiki i medycyny. C. Shrodes, autorka pierwszego naukowego opracowania na temat biblioterapii, czyli tego, co zawiera dzisiejsze pojęcie poezjoterapii, wyszła od stwierdzenia, że istnieją liczne powiązania między przeżyciami estetycznymi a psychologią. Według

<sup>67</sup> W. Szulc, *Arteterapia...*, s. 130.

<sup>68</sup> C. Shrodes, *Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental Study*, Berkeley 1950.

<sup>69</sup> Tamże.

<sup>70</sup> J. J. Leedy, *Poetry therapy*, Filadelfia 1969, za: W. Szulc, *Sztuka i terapia*, Warszawa 1993; W. Szulc, *Arteterapia – powrót do źródeł. Biblioterapia i poezjoterapia*, „Wspólne Tematy” 2005, nr 3/4, s. 75.

<sup>71</sup> N. Kortner Aiex, *Biblioterapia*, „Biblioterapeuta” 2002, nr 4 (20), s. 2.



niej obie dziedziny poszukują drogi powrotu od marzeń do rzeczywistości<sup>72</sup>. Na podstawie publikacji amerykańskich Teresa Stańczak przedstawia istotę poezjoterapii w artykule o metodach biblioterapii<sup>73</sup>.

W. Szulc tak ujmuję kluczową terapeutyczną wartość poezji:

[...] ma wielkie walory terapeutyczne spowodowane szczególnie bliskim kontaktem, jaki powstaje między wierszem a czytelnikiem, symboliką i ogromnym ładunkiem emocjonalnym utworów poetyckich oraz biologiczną siłą rytmu. Magia poezji polega na jednoznacznym działaniu uczucia, myśli i rytmu. Poezja bywa określana jako najkrótsza droga emocjonalna między pisarzem a czytelnikiem. Refleksyjne wiersze, poruszające problemy sensu życia, oddziałują również na sferę intelektualną. Doprowadzają pacjentów do konstruktywnych sądów na temat doświadczeń życiowych, w których doznali porażek oraz określenia swoich poglądów<sup>74</sup>.

J. Papuzińska-Beksiak twierdzi, że poezja jako forma ekspresji korzysta z wielowymiarowego kodu artystycznego, posługującego się takimi formami wypowiedzi, jak metoda swobodnych skojarzeń, opierająca się na języku symboli i metafor („coś ukryte pod czymś”), odwołująca się do procesów i stanów podświadomości, jak np. marzenia senne, jest szczególnym rodzajem komunikacji społecznej<sup>75</sup>.

Dlaczego z biblioterapii wyodrębniła się poezjoterapia? Powodów jest wiele. Jednym z nich jest odmienny sposób organizacji wypowiedzi w stosunku do prozy. Różnica między prozą i wierszem sprowadza się przede wszystkim do wykorzystanej delimitacji, czyli segmentowania komunikatu. Prozę cechuje delimitacja pojedyncza, natomiast wiersz – delimitacja podwójna. W prozie występuje tylko jeden rodzaj segmentacji – składniowy, a w wierszu współistnieją dwa rodzaje delimitacji: podział syntaktyczny i na jednostki budowy wierszowej – wersy. Proza jest neutralną formą tekstu. Delimitacja prozatorska jest charakterystyczna dla mowy codziennej, piśmiennictwa wszelkich rodzajów i znacznej części dzieł literackich. Wiersz jest natomiast właściwy dla wypowiedzi literackich. Delimitacja prozatorska, pojedyncza, jest najzupełniej wystarczająca. Segmentacja wierszowa, podwójna, komplikuje wypowiedź, a więc stwarza możliwość konfliktu dwóch sposobów frazowania. W związku z tym daje o wiele większe możliwości ekspresji, a wynikają one właśnie z tego potencjalnego istnienia niezgodności porządku składniowego i wierszowego. Odnosząc się do wierszowości i poetyckości, zwracam uwagę na to, że wierszowość nie jest tożsama z poetyckością, a poetyckość nie musi zawierać się w wierszu i to samo dotyczy wartości terapeutycznej

<sup>72</sup> C. Shrodes, *Bibliotherapy an application of psychoanalytic therapy*, „A. Imane” 1960, nr 17, za: W. Szulc, *Sztuka...*, s. 49.

<sup>73</sup> T. Stańczak, *Metody biblioterapii*, „Szpitalnictwo Polskie” 1979, nr 6, ss. 275–278.

<sup>74</sup> W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie...*, s. 49.

<sup>75</sup> J. Papuzińska-Beksiak, *Terapeutyczna funkcja poezji*, w: J. Malicki, K. Krasoń (red.), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*, Katowice 2005, s. 89.

wiersza, która nie musi mieć pełnego związku z jego wartością literacką. Dla istnienia wiersza najważniejsza jest dwoistość podziału tekstu. Obecność w nich stałego wzorca wierszowego, czyli metrum, jest kwestią drugorzędną. Stałe metrum nie jest nieodzowne. Wiersze wolne są wierszami, mimo że nie realizują określonego wzorca. Koniecznym elementem wiersza nie jest także rym, który ze względu na swą powszechność urasta jednak do rangi konstanty wierszowej<sup>76</sup>.

Co zatem na pewno musi mieć wiersz? Wiersz musi mieć rytm. W zgodnej opinii teoretyków literatury oraz poezjoterapii jest on jednym z podstawowych powodów sugestywnej siły poezji. Stanowi wypadkową schematu metrycznego wiersza i językowej realizacji tego wzorca. Rytm jest trudno opisać, łatwiej opisać metrum. Metrum jest abstrakcyjne, ogólne, stanowi wzorzec, który podlega konkretyzacji. Rytm jest jednostkowy, właściwie niepowtarzalny. Występuje w wierszach w wielu formach i najczęściej odzwierciedla tłumione wewnątrz odczucia, budując z ich natłoku własne doświadczenie<sup>77</sup>. W czym może pomóc zmiana rytmu? Na pewno w przemieszczaniu się po świecie wyobraźni, ale także w uświadomieniu reakcji powodujących ból, zmęczenie czy rezygnację. Rytm niejednokrotnie ułatwia rozładowanie napięcia, decyduje o sugestywnej sile poezji – konstatuje Teresa Stańczak, a Wiktor Czernianin dodaje, że także terapeutycznej<sup>78</sup>. Ponadto pisze on, cytując Perie J. Longo, że według niektórych badaczy jest przyczyną, duchowym źródłem poetyckiej ekspresji<sup>79</sup>, będącej wyrazem pewnej rzeczywistości wewnętrznej poety, jego duchowej krainy. W terapii wierszem – uważa W. Czernianin – największe znaczenie przypisuje się ekspresji, a wiersz stanowi ekspresję przeżyć, idei, doświadczeń, a nie obiektywny wytwór. Odnotowuje on także różnicę między poezją wykorzystywaną w terapii a poezją jako sztuką samą w sobie. Ta pierwsza daje możliwość wyrażenia swoich odczuć i kształtowania własnej osobowości, celem drugiej jest zaś wiersz jako taki. W ten sposób idea ekspresji stała się podstawowym założeniem określonego wzorca lirycznego poezjoterapii, który nadaje jej wartość ponadindywidualną, będąc zarazem literacką kodyfikacją<sup>80</sup>.

W wierszach leczy i koi nie tylko dźwięk słów, ale także ich zestawienia i konfiguracje<sup>81</sup>. Twórca metody aktorskiej Konstanty Stanisławski uważał, że samogłoski są rzeką duszy, a spółgłoski jej brzegiem. Czy zatem samogłoski i spółgłoski stanowią element pozytywnego efektu działania poezji? Nie do końca jest znana sekwencja wzajemnie warunkujących się procesów. Dłacz-

<sup>76</sup> S. Krzyńska, *Terapeutyczne aspekty poezji*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*, Katowice 2005, ss. 350–357.

<sup>77</sup> W.J. Darasz, *Mały przewodnik po wierszu polskim*, Kraków 2003, s. 20.

<sup>78</sup> W. Czernianin, *Poezjoterapia...*, s. 43.

<sup>79</sup> Tamże, s. 31.

<sup>80</sup> Tamże, s. 36.

<sup>81</sup> S. Krzyńska, *Terapeutyczne aspekty...*, ss. 350–357.



go jedne wiersze podobają się, wzruszają, a inne nie? Analiza i wyjaśnienie emocji jest zadaniem psychologów. Należy jednak zauważyć, że w poezjoterapii, podobnie jak w każdym rodzaju terapii przez sztukę, występują trzy zasadnicze elementy: odbiorca (pacjent), terapeuta (poezjoterapeuta) i sztuka (poezja). Można badać relacje zachodzące między nimi, ale również każdy element osobno.

W badaniach, które prowadzę od 2004 r., skupiłem się na tym, jakie czynniki decydują o recepcji wierszy pisanych dla dzieci<sup>82</sup>. Czy jest ona zależna wyłącznie od cech kwalitatywnych wiersza? A może wpływ na jego recepcję mają także cechy kwantytatywne? W związku z tak sformułowanymi pytaniami ogólnymi rozpatrywałem, czy traktując język jako zbiór dyskretnych jednostek połączonych ze sobą siecią relacji, można zbudować model tekstu literackiego (wiersza), który spełniając określone kryteria, dotyczące zarówno cech kwalitatywnych, jak i kwantytatywnych, będzie wzorcem do osiągnięcia przez odbiorcę stanu określanego mianem bezpieczeństwa ontologicznego, a zwłaszcza jego szczególnego rodzaju – bezpieczeństwa emocjonalnego. Zastanawiałem się również, czy za pomocą owego modelu, oprócz sprawdzenia, jakie cechy są potrzebne, by jednostka mogła osiągnąć taki stan, uda się także zrozumieć potrzebę takiego stanu?

Wiersz to nie tylko tak ważny rytm, ale i metafora, która znajduje w nim miejsce. Zgłębiając zagadnienie warstwy semantycznej tekstu artystycznego, nie sposób nie dostrzec działającej w jej obrębie figury metafory. Właściwe rozpoznanie wszystkich sensów niesionych przez dane dzieło wiąże się z rekonstrukcją i odczytaniem także sensów figuratywnych, przyjmujących najczęściej w języku poetyckim formę tej figury stylistycznej. Metafora jest podstawowym składnikiem mowy poetyckiej, możliwością niedosłownego wypowiedziania się przez poetę, ważnym komponentem wizji świata tworzonej przez artystę, zasadniczo innej od tzw. językowego obrazu. To naturalne, iż poeci, tworząc swoje obrazy, muszą wykorzystywać istniejące zasoby językowych przenośni, ale wprowadzają też do języka przenośnie nowe, łącząc wyrazy w niespotykane dotąd związki, rozszerzając zakres użycia wyrazów, lub tworzą większe obrazy metaforyczne, obejmujące czasami nawet cały utwór<sup>83</sup>.

Refleksja o metaforze sięga starożytności, a lista badaczy zajmujących się tym zagadnieniem jest długa. Wystarczy wymienić takie nazwiska, jak: Teresa Dobrzyńska, Henryk Markiewicz, Ivor Armstrong Richards, Max Black, Janina Czerkasowa, Ryszard Tokarski czy Piotr Żmigrodzki<sup>84</sup>, aby przekonać

<sup>82</sup> S. Krzyńska, *Poezja i matematyka, czyli ewaluacja procesu poezjoterapii*, w: J. Malicki, K. Krasoń (red.), *Miejsce literatury i teatru...*

<sup>83</sup> H. Kurkowska, S. Skorupka, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa 1959, s. 191.

<sup>84</sup> T. Dobrzyńska, *Metafora – symbol – alegoria*, w: T. Dobrzyńska, *Metafora*, Wrocław 1984; H. Markiewicz, *Uwagi o semantyce i budowie metafory*, w: M. Głowiński, A. Okopień-Stawiska (red.), *Studia o metaforze*, t. 2, Wrocław 1983; I. A. Richards, *The Philosophy of Rhetoric*, Oxford

się, iż definicji przenośni jest tyle, ile osób zajmujących się tym zjawiskiem. Mimo to pojęcie metafory nie zostało do końca rozszyfrowane, nadal wzbudza wiele kontrowersji i cieszy się żywym zainteresowaniem. Metafora poetycka kreuje podobieństwo, jest zjawiskiem tekstowym. Ma sens tylko w obrębie określonego tekstu. Wyraz, ewentualnie wyrazy współtworzące taką metaforę, pozbawione kontekstu metaforycznego, mają jedynie swoje pierwotne, dosłowne znaczenie<sup>85</sup>. Warto przypomnieć, że poetyckości pozbawili metaforę kognitywiści, kiedy rozszerzyli zakres jej występowania, ukazując jej obecność również w języku potocznym<sup>86</sup>. Metafora jest nie tylko domeną języka poetyckiego. Sąd ten jest błędny. Udowodnili to autorzy pracy poświęconej metaforze – George Lakoff i Mark Johnson<sup>87</sup>. Posługując się prostymi przykładami, wykazali, że używamy metafor w codziennej mowie, często nawet nie zdając sobie z tego sprawy. George Heninger, amerykański psychiatra, napisał, że forma jest istotnym składnikiem terapeutycznej wartości poezji. Ponadto w wierszu wolnym, bez rymów, nie ma ścisłych rygorów wiązania tekstu, posiada on jednak rytm i kształt. To samo możemy narzucić tworum naszego umysłu, naturalnym rytmom i obrazom, które z nas wypływają. Forma tworzy porządek z nieporządku, harmonię z dysharmonii, ład z chaosu. Obcuując z poezją, formę tworzy nasza wyobraźnia. Dzieci uwielbiają np. podkreślać słowa, rysować kółka, spirale, strzałki, które łączą wyrazy, tworząc w ten sposób osobliwą mapę. Taka zabawa daje wiele radości, relaksuje. Ostatecznie poezja nie musi być tak poważną sprawą, jak uczono nas w szkole<sup>88</sup>.

Terapia z wykorzystaniem odpowiednio dobranej poezji oddziałuje pozytywnie na zachowanie dziecka. Daje mu wiarę w możliwość skutecznego pokonywania trudności. Wpływa również na afirmatywną zmianę obrazu samego siebie oraz zapobiega kłopotliwym emocjom, osłabia je i wygasa. J. Papuzińska-Beksiak uważa, że często nie umiemy wyrazić zwykłymi słowami siły swoich uczuć, potoczne określenia wydają się zbyt banalne, gdyż subiektywnie odczuwamy nasz stan emocjonalny jako niepowtarzalny, jedyny w swoim rodzaju, a w wyrażaniu szczególnych uczuć często wyręcza nas język ciała. Twierdzi ona, że na wyższym szczeblu wyrafinowania takim sposobem wyrazu staje się sztuka – „nieprzypadkowo żywiołem poezji są uczucia – albo wielkie, gwałtowne, jak: miłość, cierpienie, zachwyt, poczucie winy, gniew

1936; M. Black, *Metaphor*, „Proceedings of the Aristotelian Society. New Series” 1954–1955, t. 55; J. Czerkasowa, *Próba lingwistycznej interpretacji tropów (metafora)*, „Pamiętnik Literacki” 1971, z. 3, ss. 259–274; R. Tokarski, *Uwagi o semantycznych mechanizmach zmian metaforycznych*, w: M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska (red.), *Studia o metaforze*; P. Żmigrodzki, *Zdania metaforyczne w języku polskim. Opis semantyczno-składniowy*, Katowice 1995.

<sup>85</sup> R. Tokarski, *Uwagi o semantycznych mechanizmach...*, ss. 57–59.

<sup>86</sup> S. Krzyśka, *Terapeutyczne aspekty poezji*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 8 (81), ss. 61–66.

<sup>87</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. i wstęp T. P. Krzeszowski, Warszawa 1988.

<sup>88</sup> P. J. Longo, *Poezja jako terapia*, „Biblioterapeuta” 2002, nr 2 (18), s. 3.

lub nieuchwytnie, ulotne, zwiewne, nienazwane”<sup>89</sup>. Poezjoterapia przyczynia się do rozwoju wyobraźni, wpływa pozytywnie na poczucie własnej wartości i pomaga uwierzyć we własne możliwości. Środkiem realizacji tych celów są zarówno czytanie i analizowanie wybranych wierszy, jak i samodzielne jej tworzenie. Mój namysł nad aspektami terapeutycznymi wierszy dotarł do wersów, wyrazów, sylab i rymów. Sądzę, że terapeutyczna moc poezji tkwi również w mierzalnych elementach wiersza<sup>90</sup>. Dlatego na wiersz patrzę z perspektywy, z której wszystko w wierszu można zmierzyć, i to w dosłownym znaczeniu. Językoznawstwo statystyczne – lingwistyka kwantytatywna (QL) – pozwala ujmować język jako wielowarstwową i wielowymiarową strukturę, złożoną z dyskretnych jednostek połączonych siecią relacji. Kiedy formalizujemy opis tych relacji, uwzględniając ich dynamiczny i ilościowy aspekt, przyjmuje on postać empirycznie weryfikowalnych i falsyfikowanych hipotez lub praw językowych, zapisanych w formie modeli matematycznych<sup>91</sup>. W przypadku stosowania QL przedmiotem badania jest niewątpliwie tekst i to z niego wyodrębniamy jednostki fonologiczne, morfologiczne czy leksykalne, którym następnie przypisujemy wartości liczbowe odpowiadające bezpośrednio lub pośrednio ich częstości lub innej kwantyfikowalnej cesze<sup>92</sup>.

Pierwsze rozważania nad praktycznym zastosowaniem tych pozornie abstrakcyjnych zagadnień podjąłem w pracy pt. *Recepcja wierszy przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Cechy ilościowe utworów poetyckich*<sup>93</sup>. W dostępnym piśmiennictwie nie znalazłem informacji na temat prób skonstruowania narzędzia badawczego pomocnego w doborze tekstów stosowanych np. w terapii. Opinie o tym, co na dzieci czytające (lub którym się czyta) wiersze działa, są wyłącznie subiektywne. Zauważalne są jednak pewne prawidłowości. Z moich badań wynika, że to, co działa na dzieci, niekoniecznie i nie zawsze jest sztuką, a terapia wierszem, jako forma terapii posługująca się sztuką, zakłada, iż działa artyzm, niepoddający się ilościowym metodom badawczym. Za pomocą narzędzia będzie można sprawdzić przez porównanie reakcje dzieci na wiersze artystyczne (autorstwa znanych poetów) i proste podwórkowe wyliczanki; zbadać, czy istotny jest sens wiersza, czy np. tylko jego budowa

<sup>89</sup> J. Papuzińska-Beksiak, *Terapeutyczna funkcja...*, s. 89.

<sup>90</sup> S. Krzyśka, *Rzecz o poezjoterapii*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2004, nr 1–2 (57–58), ss. 42–43.

<sup>91</sup> Kwestie metodologii i naukowego statusu lingwistyki kwantytatywnej obszernie omawia Gabriel Altmann (*Towards a Theory of Language*, „Glottometrika” 1978, nr 1, ss. 1–25; *Science and Linguistics*, w: R. Köhler, B. B. Rieger (red.), *Contributions to Quantitative Linguistics*, Dodrecht 1993, ss. 3–10). Zob. A. Pawłowski, *Metody kwantytatywne w sekwencyjnej analizie tekstu*, Warszawa 2001, s. 6.

<sup>92</sup> S. Krzyśka, *Lingwistyka statystyczna w terapii wierszem*, w: M. Siemień, T. Siemień (red.), *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, Wrocław 2008, ss. 133–134.

<sup>93</sup> S. Krzyśka, *Recepcja wierszy przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Cechy ilościowe utworów poetyckich*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Mysłowice 2007.

wersyfikacyjna (pewne rymy, rytmy, przewaga określonych części mowy itp.). Zważywszy na szczególną rolę słowa i tekstu w większości obrzędów, rytów religijnych czy społecznych, i to w oderwaniu od warstwy znaczeniowej, powszechność form repetytywnych, rymowanych, zrytmizowanych w tekstach komunikacji kolektywnej (litanie, mantry, pieśni) czy też w grach i zabawach słownych spontanicznie uprawianych przez dzieci (wyliczanki, żarty słowne), mogę stwierdzić, że czynniki formalne tekstu mają istotny wpływ na odbiorcę. Ponadto przez wielokrotne powtarzanie tych samych wyrażen w tych samych okolicznościach (otoczeniu), a więc ukształtowanie nawyku, który staje się zrozumiały przez ową powtarzalność, kształtują się „zlepianie” słów z nastrojem emocjonalnym. Mechanizm ten wykorzystywany jest w religii, gdy czyta się wciąż te same teksty z okazji świąt czy celebracji pewnych wartości. Poprzez ich powtarzalność uczestnicy wyrabiają w sobie nawyki przeżywania polegającego na łączeniu danego mitu, przypowieści czy pouczenia z odpowiednim wydarzeniem ze swego życia prywatnego lub wspólnotowego oraz jego rozumienie. Obydwa mechanizmy uprawniają do postawienia pytania o funkcję w nich języka. Czy język, jego użycie, jest podporządkowane rozumieniu, czy też pełni swą funkcję autonomicznie, a więc bez udziału rozumienia generuje przeżycia. Niewątpliwie ten drugi mechanizm przyznaje większą autonomię językowi.

Uważam, że słowo samo w sobie nie ma odpowiedniej siły emocjonalnej, ale jest nośnikiem połączonych z nim uczuć. Chociaż uczucia nie tkwią niepodzielnie w słowach, to słowa, a na pewno niektóre słowa wypowiedzane w określonych kontekstach, są depozytariuszami emocji. Słowo jest elementarną częścią składową mowy. Za pomocą słów wyrażamy wszelkie pojęcia rzeczywiste i abstrakcyjne. To samo słowo może mieć różne znaczenia. Zmiana znaczenia, a co za tym idzie – także rozumienia, zmienia rodzaj niesionych uczuć. Jan Parandowski pisał, że słowo jest wielką tajemnicą. Uważał również, że wszystkie religie widziały w słowie dar Boży, ofiarowany człowiekowi wraz z pierwszym dniem życia, i miał to być od razu pełny język o całkowitej skali dźwięków, form i reguł<sup>94</sup>. Według niego słowo było od początku narzędziem aktywności ludzkiej i czymś tajemniczym, wymagającym szacunku i ostrożności<sup>95</sup>, a jego magiczna siła tkwi w zdolności wywoływania obrazów – słowem człowiek opanował przestrzeń i czas<sup>96</sup>.

Język w odróżnieniu od słowa to układ mający określoną strukturę, zasób wyrazów, zwrotów i form używanych w celu porozumiewania się<sup>97</sup>. Stanowi logicznie uporządkowaną całość. Służy do budowania wypowiedzi. Składa się z otwartego zbioru znaków oraz reguł łączenia i tworzenia tych znaków.

<sup>94</sup> J. Parandowski, *Alchemia słowa*, Warszawa 1965, s. 130.

<sup>95</sup> Tamże, s. 134.

<sup>96</sup> Tamże, ss. 134, 136.

<sup>97</sup> L. Drabik, E. Sobol, *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 2007, s. 167.

Elementami języka niepodzielnymi w danej płaszczyźnie językowej są: fonemy, morfemy i zdanie, a częściami składowymi: słownictwo i gramatyka<sup>98</sup>.

Abstrahując od rozważań nad istotą samego słowa, pewne jest to, że zmiana znaczenia słowa zależy m.in. od tego, w jakiej frazie ono występuje, tj. od kontekstu językowego<sup>99</sup>. Dopiero poznanie odpowiednich reguł językowych oraz ukształtowanie nawyków językowych będą implikowały rozumienie, a następnie odpowiednie działanie. Działanie owo wyznaczone przez wiedzę operacyjną (technologiczną, dyrektywy, wreszcie reguły kulturowe) jest zatem zależne od rozumienia kontekstów językowych. To rozumienie i działanie odnosimy do sposobu myślenia w perspektywie poręczności, w którym ważna jest umiejętność posługiwania się narzędziami, ta zaś prowadzi do wykształcenia odpowiednich nawyków<sup>100</sup>. Do narzędzi zaliczamy także nabywanie umiejętności posługiwania się słowami i wyrażeniami, a w efekcie językiem. Aby to zobrazować, przedstawię prosty w swojej wymowie przykład. Zapisując „773”, możemy odczytać ów ciąg znaków na wiele sposobów i tyleż samo odczytów będzie miało swoją interpretację. Założmy jednak, że „773” odczytamy jako „siedemset siedemdziesiąt trzy”. Aby rozumieć sens tego wyrażenia, musimy najpierw nauczyć się zapisywać liczby w dziesiętkowym układzie pozycyjnym, czyli poznać ten system zapisywania liczb. Musimy rozumieć, co oznaczają pozycje tego układu. Kiedy poznamy dziesiętkowy układ pozycyjny, nie będzie dla nas niezrozumiałe, gdy ktoś odczyta napis „773” jako „siedem siedem trzy”. Nawykowo będziemy wiedzieć, że chodzi o liczbę siedemset siedemdziesiąt trzy. Nasze rozumienie w tym przykładzie operacjonalizuje siedem, siedem i trzy. Przechodzimy więc od wiedzy podstawowej do wiedzy działaniowej, od nawyku do generowania emocji. Tak samo jest z tekstem literackim, a w szczególności z wierszem, który jest typowy dla wypowiedzi literackich i stanowi przedmiot moich badań.

<sup>98</sup> I. Płóciennik, D. Podlaska, *Słownik wiedzy o języku*, Warszawa – Bielsko-Biała 2008, ss. 105–107.

<sup>99</sup> Bezkontekstowa jest komunikacja w matematyce. Jest ona ideałem czystym. Pojęcia słów mają swoje jednoznaczne znaczenie. Formułowane twierdzenia matematyczne są oderwane od czasu i przestrzeni.

<sup>100</sup> A. Pałubicka, *Myślenie w perspektywie...*, ss. 169–172.



CZĘŚĆ DRUGA

**RECEPCJA POEZJI DLA DZIECI  
PRZEZ UCZNIÓW KLAS I-III**





## ROZDZIAŁ III

# ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

### 1. Założenia i cele badań

Przed przystąpieniem zarówno do badań ilościowych, jak i jakościowych sformułowałem problemy badawcze oraz określiłem ich cele. Zanim je zaprezentuję, przywołam określenie badania naukowego autorstwa Władysława Zaczynskiego:

Badanie naukowe jest wieloetapowym procesem zróżnicowanych działań mających zapewnić nam obiektywne, dokładne i wyczerpujące poznanie dobrego wycinka rzeczywistości przyrodniczej, społecznej lub kulturowej. Jest więc postępowaniem regulowanym normami typu prakseologicznego<sup>1</sup>.

Jerzy Brzeziński pisze za Fredem Nicholsem Kerlingerem, że badanie naukowe rozpoczyna się od sformułowania problemu badawczego, który dotyczy, najogólniej mówiąc, relacji zachodzących pomiędzy zmiennymi – zmienną zależną  $Y$  (lub ich zbiorem) i zmiennymi niezależnymi  $X_1, \dots, X_n$ , traktowanymi przez badacza jako pozostające w związku przyczynowo-skutkowym ze zmienną  $Y^2$ . Tadeusz Pilch i Teresa Bauman podają za Janem Suchem, iż zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji<sup>3</sup>. Albert Wojciech Maszke określa ponadto cel badań jako pożądaný, przewidywany stan rzeczy, który jednostka pragnie w wyniku swojego działania osiągnąć. Według niego jest

---

<sup>1</sup> W. Zaczynski, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 9.

<sup>2</sup> J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2003, s. 216.

<sup>3</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2011, s. 23.

to miejsce, do którego zmierza jednostka, lub końcowy efekt, który badacz zamierza osiągnąć w postępowaniu badawczym<sup>4</sup>.

Przypuszczam, że utwory poetyckie kierowane do uczniów edukacji wczesnoszkolnej nie są przez nich odrzucane, gdy spełniają określone wymogi wersyfikacyjne i wywołują określone reakcje emocjonalne. Poezja ewokuje emocje, więc powinna być jak najszerzej wykorzystywana do pomagania dzieciom w rozwiązywaniu ich emocjonalnych problemów. Zastanawiam się, czy ukryte w wierszu wersy, wyrazy, określone części mowy, sylaby i rymy są elementem pozytywnego efektu działania poezji. Nie do końca jest znana sekwencja wzajemnie warunkujących się procesów. Dlaczego jedne wiersze podobają się, wzruszają, a inne nie? Dzieła literackie skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są istotnym nośnikiem wartości, wzorów postępowania, osobowości. Pisanie tych tekstów powinno być oparte na pewnej filozofii. Aby tekst poetycki dla dzieci był wartościowy z perspektywy terapeutycznej, należy zwrócić uwagę zarówno na cechy jakościowe, jak i ilościowe wiersza. Różnica między owymi cechami jest znacząca. Według Krzysztofa Konarzewskiego badacz jakościowy szuka sensu zachowań, który jest konstruowany przez uczestnika badań w ramach pewnego kontekstu, chce zobrazować złożone wzorce studiowanego obiektu i udostępnić je komuś, kto ich nie doświadczył. Natomiast badacz ilościowy już w punkcie wyjścia przyjmuje teorię i korespondującą z nią metodę, narzuca obiektom własne pojęcia, rejestruje fakty społeczne pozbawione subiektywnych sensów i wyjaśnia zaobserwowane zjawiska jako konkretyzacje (przypadki) ogólnego prawa<sup>5</sup>. W badaniach jakościowych badacz opiera się na własnych wrażeniach, uczuciach, wartościach, zaś w badaniach ilościowych stara się uchronić swoje wnioski przed wpływem własnych wartości i wartości badanych osób<sup>6</sup>.

Powyższe eksplikacje determinują przedmiot badań, który jest ściśle związany z zasadniczym zagadnieniem badawczym. A. W. Maszke przedmiotem badań określa wszelkie obiekty, rzeczy oraz zjawiska i procesy, którym one podlegają i w odniesieniu do których formułujemy pytania badawcze<sup>7</sup>. W podobny sposób przedmiot badań definiuje Luba Sołoma. Píše ona, że używając zwrotu „przedmiot badań”, mamy na myśli obiekty czy zjawiska, w odniesieniu do których chcemy prowadzić badania. Przedmiot badań, czyli to, kogo one dotyczą, musi być określony z punktu widzenia przestrzeni i czasu. Podanie parametru przestrzeni sprowadza się do poinformowania o miejscu przebywania danej zbiorowości. Określenie parametru czasowego

<sup>4</sup> A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, s. 20.

<sup>5</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 25.

<sup>6</sup> S. Krzyńska, *Dzieciństwo i reguły kulturowe. Fenomen dzieciństwa: problemy społeczno-psychologiczne*, Brześć 2009, ss. 228-234.

<sup>7</sup> A. W. Maszke, *Metody i techniki...*, s. 44.

ograniczać się zaś do wskazania roku bądź przedziału między rokiem rozpoczęcia badań a rokiem ich zakończenia<sup>8</sup>. Przedmiotem badań recepcji poezji dla dzieci w niniejszej pracy są z jednej strony wiersze dla dzieci, z drugiej – uczniowie klas I–III. W badaniach, które prowadziłem w latach 2004–2008 w gnieźnieńskich szkołach podstawowych, wzięli również udział ich rodzice, babcie i dziadkowie. Badając recepcję poezji dla dzieci przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej, skupiłem się na tych czynnikach, które implikują albo odrzucenie, albo akceptację poezji. Zamierzałem odpowiedzieć na nurtujące mnie pytanie: Ile potrzeba tego, co można w wierszu zmierzyć, by wywoływał on określone emocje, zachowania, reakcje? Jak odnotowałem w rozdziale I, supozycję, że czynniki formalne (ilościowe) tekstu mogą mieć istotny wpływ na odbiorcę lub nadawcę, potwierdza powszechność form repetytywnych, rymowanych, rytmizowanych w tekstach komunikacji kolektywnej czy też grach i zabawach słownych spontanicznie uprawianych przez najmłodszych<sup>9</sup>. Dopowiem, że badania recepcji poezji dla dzieci ujawniły także, jaki rodzaj emocji wywołały wybrane do badań wiersze.

## 2. Problematyka badawcza

Nadrzędnym aspektem postępowania badawczego jest – według Mieczysława Łobockiego – uświadomienie sobie przez badacza problemów, a także często hipotez roboczych, określających cel i zakres planowanych przedsięwzięć badawczych. Bez sformułowania problemów i hipotez próżno byłoby oczekiwać poważnych osiągnięć, zwłaszcza w ilościowych badaniach pedagogicznych, ale także w badaniach jakościowych. Zatem ogólnie sformułowany cel badawczy jest nieodzowny<sup>10</sup>. Stefan Nowak natomiast twierdzi, że problem badawczy to pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie<sup>11</sup>. Według niego problematyka badawcza to zbiór pytań lub częściej – zhierarchizowany system pytań tego rodzaju, że warunkiem udzielenia odpowiedzi na pytania bardziej ogólne są wcześniejsze odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe. Zatem problem badawczy, ściśle związany z pedagogiczną problematyką badawczą, obejmuje bezpośrednio zależności sprawcze procesu wychowania, nauczania i kształcenia. M. Łobocki konstatuje także, iż istnieje wiele problemów, które wymagają rozstrzygnięć wyłącznie na płaszczyźnie rozpoznania określonych faktów, zjawisk i procesów. Podejmowanie przez badacza tego typu problemów jest zdeterminowane względami psychologicznymi, społecznymi i moralnymi oraz ciekawością samego badacza<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 2002, s. 38.

<sup>9</sup> Por. rozdział II.

<sup>10</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 109.

<sup>11</sup> S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 214.

<sup>12</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 124.

Sformułowane przeze mnie główne zagadnienie badawcze brzmi: Zweryfikować/sfalsyfikować hipotezę, że wpływ terapeutyczny słowa, a w szczególności poezji, wiąże się (przynajmniej częściowo) z cechami formalnymi tekstu, policzalnymi i mierzalnymi. Wprawdzie w budowie modelu poezji dla dzieci jednoznacznie wskazują na współmierną partycypację cech ilościowych i jakościowych, to jednocześnie uważam, że cechy jakościowe tekstu poetyckiego są ważniejsze, z założenia i następstwa najważniejsze. Ponadto w swoich dociekaniach rozróżniam ład konstytucji emocji wyrażanych przez badany tekst od ładu poznawczego, który buduje badacz. Przypomnę, że porządek badania jest u mnie odwrotny – punktem wyjścia jest gotowy tekst: słowa, wyrażenia, ciągi wyrażen. Poprzez ich analizę, zwłaszcza ilościową, pragnę nie tyle objaśnić sens wiersza, ile emocje towarzyszące jego recepcji. Kierując się rozumieniem problematyki badawczej przez Stefana Nowaka, poza określeniem zasadniczego zagadnienia badawczego przedstawię kolejne szczegółowe problemy badawcze, ściśle związane z głównym zagadnieniem, tworzące zhierarchizowany system pytań. Zbiór szczegółowych problemów dotyczących recepcji wierszy dla dzieci przez uczniów klas I–III można wyrazić w formie następujących pytań:

1) Czy i w jakim stopniu język, jego użycie, jest podporządkowane rozumieniu, czy może pełni swoją funkcję autonomicznie, a więc bez udziału rozumienia generuje przeżycia?

2) Czy i w jakiej mierze spełnienie określonych wymogów wersyfikacyjnych utworów poetyckich kierowanych do dzieci skutkuje odpowiednio jego akceptacją lub odrzuceniem?

3) Czy ukryte w wierszu wersy, wyrazy, określone części mowy, sylaby i rymy są elementem pozytywnego efektu działania poezji?

### 3. Zmienne badawcze i empiryczny sposób ich pomiaru

Termin „zmienne badawcze” w metodologii (także badań pedagogicznych) – według T. Pilcha i T. Bauman – oznacza podstawowe cechy konstytutywne danego zdarzenia. Każde zjawisko posiada zmienne i w każdej sytuacji badawczej musimy umieć odszukać i nazwać zespół zmiennych tworzący jakiś fakt, zdarzenie lub proces<sup>13</sup>. M. Łobocki za Adrianem de Winterem pisze, iż zmienne w badaniach naukowych są próbą uszczegółowienia ich głównego przedmiotu, czyli problemów badawczych, jakie zamierza się rozwiązać, oraz hipotez roboczych, jakie pragnie się potwierdzić lub odrzucić<sup>14</sup>. Z kolei Jerzy Brzeziński, cytując Freda N. Kerlingera, określa zmienną jako właściwość, która przybiera różne wartości<sup>15</sup>. Mimo że zmienne mogą być wyrażone ilościowo

<sup>13</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 50.

<sup>14</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 139.

<sup>15</sup> J. Brzeziński, *Metodologia...*, s. 184.

lub jakościowo, ów podział nie jest podziałem najważniejszym – konstatują T. Pilch i T. Bauman. Według nich ważniejsza jest świadomość, jaki jest związek między poszczególnymi cechami, jaki jest kierunek zależności między nimi, która wpływa na inne, a która podlega wpływom<sup>16</sup>. Wskazują oni także na istotną z metodologicznego punktu widzenia kwestię, iż ta prosta z pozoru zależność między zmiennymi może być dodatkowo modyfikowana przez inne okoliczności i cechy (zmiennie), a próba wyeliminowania ze związków zależności w naukach humanistycznych (ontologicznie otwartych) czynników ubocznych, pośrednich jest nieporozumieniem poznawczym<sup>17</sup>.

Głównymi zmiennymi niezależnymi, którymi posłużyłem się w niniejszej pracy, są wiersze dla dzieci i wiersze napisane przez uczniów klas I–III, zaś szczegółowe zmiennie niezależne to elementy systemu wersyfikacyjnego tych wierszy: wersy, wyrazy, części mowy, sylaby, rymy z podziałem na rymy żeńskie i męskie. Zmiennymi zależnymi są z kolei reakcje emocjonalne badanych uczniów edukacji wczesnoszkolnej, a więc emocje warunkowane przez te wiersze. Wskaźnikiem zmiennej niezależnej w prowadzonych przeze mnie badaniach jest akceptacja lub odrzucenie oraz strach, gniew, smutek i radość, które są empirycznymi wskaźnikami emocji.

### 3.1. Metody, techniki i narzędzia badawcze

T. Pilch i T. Bauman, cytując Aleksandra Kamińskiego, metodę badań rozumieją jako zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego. Podają również, że technikami badań są czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzanych informacji, opinii, faktów. Przyjmując więc myślenie T. Pilcha i T. Bauman, stwierdzam, że techniki badań są czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowanymi, natomiast narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań<sup>18</sup>. Warta podkreślenia jest ich następująca konstatacja:

O ile technika badawcza ma znaczenie czasownikowe i oznacza czynność [...], to narzędzie badawcze ma znaczenie rzeczownikowe i służy do technicznego gromadzenia danych z badań<sup>19</sup>.

Badania ilościowe – jak podaje M. Łobocki – polegają na ilościowym opisie i analizie faktów, zjawisk, procesów. Przedstawiane są w formie różnych zestawień i obliczeń z uwzględnieniem zarówno statystyki opisowej, jak

<sup>16</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 51.

<sup>17</sup> Tamże, s. 52.

<sup>18</sup> Tamże, s. 71.

<sup>19</sup> Tamże, s. 72.

i matematycznej. Pod tym względem nie różni się istotnie od pomiaru<sup>20</sup>. Badania ilościowe recepcji poezji dla dzieci są pomiarem, który – jak uważa M. Łobocki – znajduje poczesne miejsce w badaniach pedagogicznych<sup>21</sup>. Tym, co różni je od czystego pomiaru, jest spełnienie przez nie takich wymagań, jak np. teoretyczne uzasadnienie własnej koncepcji podejmowanych badań. Dużą wagę przykładają się również do zestawień (uporządkowania danych) i obliczeń statystycznych zgromadzonego materiału badawczego, a pomiar stanowi nieodłączną cechę badań ilościowych, jest ich cechą konstytutywną<sup>22</sup>.

W badaniach jakościowych, które polegają na dokonywaniu analizy badanych zjawisk, na wyróżnianiu w nich elementarnych części składowych, wykrywaniu zachodzących między nimi związków i zależności, charakteryzowaniu ich struktury całościowej i interpretacji ich sensu<sup>23</sup>, założyłem, że badane zjawiska nie są na ogół poznawalne poza swym kontekstem sytuacyjnym, czyli faktami, procesami, zjawiskami, zdarzeniami. Dopiero one nadają badanym zjawiskom właściwy sens oraz pozwalają na wielostronny opis i interpretację zjawisk interesujących badacza<sup>24</sup>.

Jak wiadomo, statystyka zajmuje się gromadzeniem, opracowywaniem i analizą danych o zjawiskach masowych. Wykrywa prawidłowości kształtujące te zjawiska oraz prowadzi do ich liczbowego poznania. Wiedza liczbową o zjawiskach może być rozpatrywana z dwóch perspektyw: opisowej<sup>25</sup> i wnioskowania statystycznego<sup>26</sup>. W badaniach zarówno struktury poezji dla dzieci, jak i jej recepcji zastosowałem statystykę opisową i wnioskowanie statystyczne. Jednostki do badań dobrałem w sposób losowy<sup>27</sup>. Strukturę

<sup>20</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 59.

<sup>21</sup> Tamże, s. 61.

<sup>22</sup> Tamże, ss. 59–60.

<sup>23</sup> Tamże, s. 92.

<sup>24</sup> Tamże, s. 93.

<sup>25</sup> „Statystyka opisowa zajmuje się opracowaniem danych o zbiorowości czy próbie bez posługiwania się rachunkiem prawdopodobieństwa. Pozwala przy tym na zaprezentowanie danych w sposób uporządkowany, jasny i prosty”. W. Starzyńska, *Statystyka praktyczna*, Warszawa 2000, s. 12.

<sup>26</sup> „Wnioskowanie statystyczne. Z punktu widzenia wnioskowania statystycznego statystyka pozwala ustalać prawidłowości i podejmować decyzje na podstawie zredukowanej liczby danych (próby) przy zastosowaniu rachunku prawdopodobieństwa. Dzięki niemu możliwe jest określenie, jaki błąd popełniamy, uogólniając wyniki z próby na całą zbiorowość”. Tamże, s. 13.

<sup>27</sup> „Dobór losowy jednostek do badań ma miejsce wtedy, gdy przypadek losowy decyduje o tym, która jednostka wchodząca w skład zbiorowości objętej badaniem znajdzie się w próbie statystycznej, czyli która jednostka będzie podlegała obserwacji”. A. Komosa, J. Musiałkiewicz, *Statystyka*, Warszawa 2005, s. 22.

„Losowość próby statystycznej nie tylko sprzyja uzyskiwaniu prób reprezentatywnych (tzn. charakteryzujących się rozkładem badanej cechy nieistotnie różniącym się od rozkładu populacji), ale umożliwia ponadto wnioskowanie o populacji oparte na gruncie probabilistycznym (tzn. rachunku prawdopodobieństwa, pozwalającym na ocenę dokładności wnioskowania)”. J. Greń, *Statystyka matematyczna. Podręcznik programowany*, Warszawa 1987, za: J. Brzeziński, *Metodologia...*, s. 236.

badanej zbiorowości opisałem miarami: położenia (średnia arytmetyczna  $m$ , mediana  $Me$ , dominanta  $Do$ ), rozproszenia (odchylenie przeciętne  $D_m$ , odchylenie standardowe  $S$ , obszar zmienności  $R$ , typowy obszar zmienności  $R_s$ , współczynnik zmienności  $V_s$ ), asymetrii (współczynnik skośności  $A_s$ ) i koncentracji (współczynnik koncentracji  $K$ ).

Powyższe miary statystyczne obliczyłem z następujących wzorów:

1. Średnia arytmetyczna  $m$  jest sumą wartości wszystkich wyników obserwacji statystycznej przez całkowitą liczbę obserwacji:

$$m = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

gdzie  $x_i$  –  $i$ -ta wartość obserwacji,  $n$  – całkowita liczba obserwacji.

Najważniejsza własność średniej arytmetycznej:

$$\sum_{i=1}^n (x_i - m) = 0$$

Suma odchyłeń wszystkich wyników obserwacji od ich średniej jest równa zero.

2. Mediana  $Me$  dzieli zbiorowość na dwie równe części, zajmuje w niej centralne miejsce.

Sposób obliczania mediany zależy od rodzaju szeregu statystycznego i tego, czy liczebność zbiorowości jest parzysta, czy nieparzysta. Jednak pierwszą czynnością, jaką powinniśmy wykonać przed obliczeniem mediany, jest uporządkowanie danych.

Medianę w szeregach prostych (szczegółowych) z nieparzystą liczbą obserwacji wyznaczamy, obliczając jej numer na podstawie wzoru:

$$N_{Me} = \frac{N + 1}{2}$$

gdzie  $N$  – ogólna liczba obserwacji (liczebność zbiorowości).

Obliczony numer wskazuje na element, którego wartość jest poszukiwaną wartością mediany.

Mediana w szeregach prostych (szczegółowych) z parzystą liczbą obserwacji nie ma takiej wartości, która zajmowałaby miejsce centralne. W takich przypadkach medianę wyznaczamy, obliczając średnią arytmetyczną dwóch wielkości centralnych. Wzór na medianę jest następujący:

$$Me = \frac{x_{\frac{N}{2}} + x_{\frac{N}{2} + 1}}{2}$$



3. Dominanta  $Do$  jest wartością, która w zbiorowości powtarza się najczęściej.

W szeregach statystycznych szczegółowych i rozdzielczych punktowych dominantę wyznaczamy, wskazując element, który występuje najczęściej.

4. Odchylenie przeciętne  $D_m$  jest średnim odchyleniem od średniej arytmetycznej, a wzór przedstawia się następująco:

$$D_m = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n |x_i - m|$$

gdzie:  $n$  – całkowita liczba obserwacji,  $m$  – średnia arytmetyczna,  $x_i$  –  $i$ -ta wartość obserwacji.

5. Odchylenie standardowe  $S$  to pierwiastek kwadratowy z wariancji. Określa rozproszenie cechy i wyraża się we wzorze następująco:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - m)^2}$$

gdzie:  $n$  – całkowita liczba obserwacji,  $m$  – średnia arytmetyczna,  $x_i$  –  $i$ -ta wartość obserwacji.

Im wyższa wartość odchylenia standardowego, tym rozproszenie cechy jest większe.

6. Obszar zmienności  $R$ , inaczej rozstęp, to wartość maksymalna cechy minus wartość minimalna. Obrazuje to następujący wzór:

$$R = X_{max} - X_{min}$$

7. Typowy obszar zmienności  $R_s$  wyznacza się przez następujące przedziały:

$$m - S < X < m + S,$$

gdzie:  $m$  – średnia arytmetyczna,  $S$  – odchylenie standardowe.

8. Współczynnik zmienności  $V_s$  jest miarą (względną) rozproszenia, której wartość wyznaczona jest jako stosunek odchylenia standardowego lub przeciętnego do wartości średniej arytmetycznej. Wzór współczynnika zmienności jest następujący:

$$V_s = \frac{S}{m} \cdot [100\%] \quad \text{lub} \quad V_s = \frac{D_m}{m}$$



gdzie:  $S$  – odchylenie standardowe,  $D_m$  – odchylenie przeciętne,  $m$  – średnia arytmetyczna.

9. Współczynnik asymetrii, inaczej współczynnik skośności,  $A_s$  obliczamy ze wzoru:

$$A_s = \frac{m - D_o}{S}$$

gdzie:  $m$  – średnia arytmetyczna,  $D_o$  – dominanta,  $S$  – odchylenie standardowe.

10. Współczynnik koncentracji, inaczej skupienia,  $K$  jest miarą koncentracji (skupienia) poszczególnych obserwacji wokół średniej. Obliczamy go ze wzoru:

$$K = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - m)^4}{S^4}$$

gdzie:  $n$  – całkowita liczba obserwacji,  $x_i$  –  $i$ -ta wartość obserwacji,  $m$  – średnia arytmetyczna,  $S$  – odchylenie standardowe.

Im większe jest rozproszenie, to znaczy im dłuższy typowy klasyczny obszar zmienności cechy, tym słabsza jest koncentracja cechy wokół średniej.

Jeżeli  $K = 3$ , to badany rozkład określamy jako rozkład o koncentracji normalnej. Jeżeli  $K > 3$ , to koncentracja jest duża, a jeżeli  $K < 3$ , to koncentracja cechy wokół średniej jest mała.

Hipotezy<sup>28</sup> (statystyczne) sformułowalem na podstawie obliczonych wcześniej wartości przeciętnych<sup>29</sup>.

Hipoteza statystyczna ma zazwyczaj postać hipotezy zerowej, co znaczy, że jest ona twierdzeniem o braku różnic. Na przykład mając średnią z próby  $m$  i znaną średnią w populacji  $\mu$ , hipotezę zerową formułujemy następująco:  $H_0: \mu - m = 0$ . Hipoteza ta mówi, że między parametrem populacji a konkretną średnią nie ma żadnej różnicy.

<sup>28</sup> „Hipotezę nazywa się wszelkie twierdzenia częściowo tylko uzasadnione, przeto także wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc też i domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego [...] na podstawie danych wyjściowych”. T. Kotarbiński, *Kurs logiki*, Warszawa 1960, s. 181.

<sup>29</sup> „[...] bardziej pożyteczne jest sformułowanie wielu szczególnych hipotez zamiast jednej czy dwu generalnych. Bardziej jasny staje się wówczas sam problem i znacznie łatwiej opracować można cały warsztat badawczy łącznie z technikami badań. Od hipotez bowiem także zależy, jak będą wyglądały nasze techniki badawcze i główne kierunki badań”. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 47.

Do weryfikacji hipotez użyłem sprawdzianu testu statystycznego  $T$ , który obliczyłem według następującego wzoru:

$$T = \frac{m - m_0}{S} \cdot \sqrt{n}$$

gdzie  $m$  – średnia arytmetyczna;  $m_0$  – hipotetyczna, podlegająca weryfikacji, wartość parametru  $m$ ;  $S$  – odchylenie standardowe;  $n$  – liczebność badanej zbiorowości statystycznej.

Weryfikację hipotez przeprowadziłem na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  i  $\alpha = 0,01$ . Poziom istotności ( $\alpha$ ) jest maksymalnym prawdopodobieństwem popełnienia błędu pierwszego rodzaju, na który godzi się badacz przeprowadzający badania. Zazwyczaj jest ono małe i wynosi 0,01; 0,02; 0,05 lub 0,10. Przy podejmowaniu decyzji dotyczącej hipotezy zerowej  $H_0$  możliwe jest popełnienie dwóch rodzajów błędu. Można przyjąć hipotezę alternatywną  $H_1$ , gdy  $H_0$  jest prawdziwa. Błąd taki określamy mianem błędu pierwszego rodzaju. Można też przyjąć  $H_0$ , gdy prawdziwa jest hipoteza alternatywna  $H_1$ . Błąd taki nazywamy błędem drugiego rodzaju.

Błąd pierwszego rodzaju bywa także określany jako błąd radykała. W praktyce badawczej popełnienie błędu tego rodzaju prowadzi do ogłaszania świata zależności, których w rzeczywistości nie ma<sup>30</sup>.

Błąd drugiego rodzaju to klasyczny błąd zachowawczego konserwatysty. Konserwatysta, jak wiadomo, ostrożnie podejmuje decyzje i woli raczej unikać radykalnych posunięć. Niewątpliwie decyzja przyznająca prymat prawdziwości hipotezie zerowej [...] niż hipotezie alternatywnej [...] jest bezpieczniejsza, choćby z tego powodu, że niczego ostatecznie nie przesądza. Pozornie zwalnia też z odpowiedzialności za zbyt radykalne posunięcie<sup>31</sup>.

Testowanie hipotezy zerowej  $H_0$  na ustalonym poziomie istotności  $\alpha$  przebiega następująco:

- 1) wybór sprawdzianu testu,
- 2) obliczenie wartości sprawdzianu testu,
- 3) ustalenie obszaru krytycznego, którego postać uzależniona jest od postaci postawionej hipotezy alternatywnej,
- 4) sprawdzenie, czy obliczona wartość sprawdzianu leży w obszarze krytycznym.

Oznaczając przez  $W$  obszar krytyczny, a więc zbiór wartości sprawdzianu testu, określamy rodzaj podejmowanej decyzji:

- jeżeli  $T \in W$ , to hipotezę zerową  $H_0$  odrzucamy na korzyść hipotezy alternatywnej,
- jeżeli  $T \notin W$ , to nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej  $H_0$ .

<sup>30</sup> P. Francuz, R. Mackiewicz, *Liczy nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Lublin 2005, s. 260.

<sup>31</sup> Tamże, s. 261.

Stosując analizę korelacji, chciałem odpowiedzieć na pytania, które pojawiły się w trakcie badań:

Czy badane zmienne są ze sobą powiązane (np. części mowy w wierszu)?

Jak silny jest związek między tymi zmiennymi?

Jaka jest natura związku?

Siłę związku między badanymi cechami określiłem za pomocą współczynnika korelacji liniowej Pearsona ( $r$ ) wyrażonej wzorem:

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - m_x)(y_i - m_y)}{S_x S_y}$$

gdzie:  $n$  – liczba obserwacji;  $m_x, m_y$  – średnie wartości danych pochodzących z obserwacji cech  $X$  i  $Y$ ;  $S_x, S_y$  – odchylenia standardowe cech  $X$  i  $Y$ .

Istotność współczynnika korelacji liniowej Pearsona oceniłem, zakładając, że badane cechy nie są skorelowane, czyli postawiłem hipotezę zerową, że współczynnik korelacji liniowej jest równy zero ( $r = 0$ ), a następnie sformułowałem hipotezę alternatywną (konkurencyjną) mówiącą, że współczynnik korelacji liniowej jest różny od zera ( $r \neq 0$ ).

$$H_0 : r = 0$$

$$H_1 : r \neq 0$$

Sprawdzianem testu hipotezy zerowej jest następująca statystyka przedstawiona wzorami:

$$T = \frac{r}{\sqrt{1 - r^2}} \cdot \sqrt{n}$$

o rozkładzie normalnym  $N(0,1)$ , gdy  $n \geq 120$  oraz

$$T = \frac{r}{\sqrt{1 - r^2}} \cdot \sqrt{n - 2}$$

o rozkładzie  $t$ -Studenta, gdy  $n < 120$ .

Jeżeli  $n \geq 120$  i  $|u| > |u_\alpha|$  ( $u$  – wartość testu obliczona na podstawie wzoru (1),  $u_\alpha$  – wartość odczytana z tablicy rozkładu normalnego dla zadanego poziomu istotności  $\alpha$ ), to odrzucamy hipotezę zerową  $H_0$ . Przeciwnie, jeżeli  $n \geq 120$  i  $|u| \leq |u_\alpha|$ , to nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej o braku korelacji między badanymi cechami.

Jeżeli  $n < 120$  i  $|t| > t_\alpha$  ( $t$  – wartość obliczona na podstawie wzoru (2),  $t_\alpha$  – wartość odczytana z tablicy rozkładu  $t$ -Studenta dla zadanego poziomu istotności  $\alpha$  oraz  $n-2$  stopni swobody), to odrzucamy hipotezę zerową. Przeciwnie, jeżeli  $n < 120$  i  $|t| \leq t_\alpha$ , to nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej o braku korelacji między badanymi cechami.

Wyznaczając funkcje regresji, odpowiedziałem na trzecie zadane pytanie, czyli jaki będzie poziom jednej zmiennej (cechy mierzalnej) przy ustalonym poziomie drugiej zmiennej.

Funkcją regresji liniowej  $Y$  względem  $X$  w zbiorowości nazywa się funkcję o postaci:

$$y = ax + b + \varepsilon,$$

gdzie:  $a, b$  – parametry strukturalne funkcji regresji, przy czym  $a$  – współczynnik kierunkowy funkcji regresji,  $\varepsilon$  – składnik resztowy.

Współczynnik kierunkowy wyznaczyłem z następującego wzoru:

$$a = r \cdot \frac{S_x}{S_y}$$

gdzie  $r$  – współczynnik korelacji liniowej Pearsona,  $S_x, S_y$  – odchylenia standardowe cech  $X$  i  $Y$ .

Ponadto obliczyłem wartości  $\varepsilon$  składnika resztowego, jego odchylenie standardowe  $S_\varepsilon$ , współczynnik zbieżności  $\Phi^2$  i współczynnik determinacji  $R$  na podstawie następujących wzorów:

$$S_\varepsilon = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (y_i - \check{y}_i)^2}{n - 2}}$$

gdzie:  $\check{y}_i$  – wartości teoretyczne zmiennej  $Y$ ,  $y_i$  – wartości empiryczne zmiennej  $Y$ .

$$\Phi^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (y_i - \check{y}_i)^2}{\sum_{i=1}^n (y_i - m_y)^2}$$

gdzie:  $\check{y}_i$  – wartości teoretyczne zmiennej  $Y$ ,  $y_i$  – wartości empiryczne zmiennej  $Y$ ,  $m_y$  – średnia arytmetyczna zmiennej  $Y$ .

Współczynnik  $\Phi^2$  określa, jaka część zmienności zmiennej zależnej nie została wyjaśniona za pomocą zmiennej niezależnej współtworzącej funkcję regresji. Współczynnik zbieżności przyjmuje wartości w przedziale  $[0,1]$ . Im

wartość  $\Phi^2$  jest bliższa zeru, tym funkcja regresji jest lepiej dopasowana do danych empirycznych.

$$R = r^2,$$

gdzie  $r$  – współczynnik korelacji liniowej Pearsona.

Aby ocenić istotność wyznaczonych współczynników kierunkowych regresji, obliczyłem statystykę  $T$  według wzoru:

$$T = \frac{\alpha}{S_{\varepsilon}} \sqrt{\sum_{i=1}^n x_i^2 - n(\bar{x})^2}$$

o rozkładzie  $t$ -Studenta z  $n-2$  stopniami swobody. Obliczenia wykonałem na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  i  $\alpha = 0,1$ . Oceniając istotność współczynników regresji, postawiłem hipotezy zerowe:  $H_0: a = 0$ , gdzie  $a$  jest współczynnikiem regresji. Zweryfikowałem je w stosunku do hipotez alternatywnych:  $H_1: a \neq 0$  przy założonym poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  i  $\alpha = 0,1$ .

Hipotezę zerową  $H_0$  odrzucamy wtedy, gdy obliczona wartość  $T$  spełnia nierówność  $|T| > t_{\alpha}$ , gdzie  $t_{\alpha}$  jest wartością krytyczną odczytaną z tablicy rozkładu  $t$ -Studenta przy założonym poziomie istotności  $\alpha$ . W przeciwnym razie nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy  $H_0$ .

Moim nadrzędnym celem była dokładna prezentacja badanej zbiorowości pod względem statystycznym. Osiągnąłem to, stosując w badaniach powyższe metody statystyczne. Za ich pomocą przeprowadziłem kompleksową analizę statystyczną badanej struktury oraz wykryłem prawidłowości występujące w badanych przeze mnie zjawiskach, a także objaśniłem badane zjawiska oraz wyciągnąłem wnioski, które – jak zakładałem – będą użyteczne w edukacji emocji dzieci edukacji wczesnoszkolnej.

### 3.2. Dobór uczniów do badań i dobór badanych wierszy

Według Ally Matuszak i Zbigniewa Matuszaka określenie liczebności próby oraz metody jej doboru ma szczególne znaczenie dla wiarygodności pedagogicznych badań statystycznych, zwłaszcza tych długotrwałych i obszernych, w których występuje wiele elementów o bardzo różnych cechach, istotnych dla wnioskowania na temat przebiegu badanych zjawisk lub procesów pedagogicznych<sup>32</sup>. Na problem liczebności próby zwracają uwagę T. Pilch oraz T. Bauman, wskazując na ważny związek liczebności z metodą doboru:

<sup>32</sup> A. Matuszak, Z. Matuszak, *Określenie próby i jej liczebności w badaniach pedagogicznych*, „General and Professional Education” 2011, nr 2, s. 33.

Podstawowym problemem przy doborze próby jest jej liczebność. Zależy to od tego, czy próbę dobieramy drogą losowania, czy drogą doboru celowego proporcjonalnego<sup>33</sup>.

Przy doborze próby drogą losowania jesteśmy w stanie określić wielkość prawdopodobnego błędu przy uogólnianiu wyników próby na całą populację, którą próba reprezentuje<sup>34</sup> i ta właściwość zadecydowała o przyjęciu przeze mnie doboru próby metodą losowania. Ponieważ losowanie może być prowadzone przy zastosowaniu różnych metod losowania, w moich badaniach – zarówno przedmiotowych (ilościowych), jak i podmiotowych (jakościowych) – zdecydowałem się na losowanie bezpośrednie zależne bez zwracania<sup>35</sup>. Głównym celem moich badań jest bowiem uogólnienie otrzymanych wyników z próby na całą zbiorowość przy ustalonym poziomie istotności. M. Łobocki twierdzi, że w badaniach pedagogicznych zaleca się losowy wybór próby, zwłaszcza z licznego zbioru osób należących do danej populacji, gdyż w takim przypadku trudno byłoby bez losowania uznać wybraną próbę za reprezentatywną<sup>36</sup>.

Na wstępnym etapie badań recepcji poezji dla dzieci zbudowałem korpus wierszy, które później poddałem szczegółowej analizie statystycznej. Wiersze do badań wybrały dzieci, ich rodzice oraz babcie i dziadkowie. Do biorących w badaniach udział dzieci skierowałem kwestionariusz wywiadu, a do rodziców, babć i dziadków – kwestionariusz ankietowy z prośbą o podanie, które wiersze dla dzieci poleciliby odpowiednio swojej koleżance, koledze, córce, synowi, wnuczce i wnukowi. Jedno pytanie zadane w kwestionariuszu wywiadu i kwestionariuszu ankietowym implikowało wskazanie tych wierszy, które przez badanych nie są odrzucane, czyli przypuszczalnie są przez nich cenione. Następnie spośród 325 wybranych do badań wierszy pobrałem w drodze losowania próbę 133 wierszy. Wyłonienie próby w sposób losowy, jak podkreślają T. Pilch i T. Bauman, stanowi jeden z warunków stosowania metod statystyki wnioskowania do analizy wyników badania<sup>37</sup>. Analogicznie drogą losowania wyłoniłem próbę uczniów edukacji wczesnoszkolnej, losując cztery szkoły podstawowe z ośmiu gnieźnieńskich szkół, w tym siedmiu publicznych i jednej niepublicznej. W badaniach wzięli uczniowie wszystkich

<sup>33</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 256.

<sup>34</sup> Tamże, s. 257.

<sup>35</sup> Przy losowaniu bezpośrednim zależnym bez zwracania jednostka raz wylosowana nie bierze udziału w dalszym losowaniu. Losowanie bezpośrednie przebiega następująco: każda jednostka badanej zbiorowości zostaje oznaczona w określony sposób; oznaczenia te są zapisywane na identycznych losach, które umieszcza się w takim miejscu i w taki sposób, aby w trakcie losowania niemożliwe było dostrzeżenie umieszczonych na nich określeń; dobór jednostek polega na wyciągnięciu tylu losów, ile jednostek ma uczestniczyć w badaniu; jednostka, której oznaczenie znalazło się na wyciągniętym losie, będzie poddana obserwacji. A. Komosa, J. Musiałkiewicz, *Statystyka*, s. 22.

<sup>36</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 173.

<sup>37</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 126.

klas I–III szkół wylosowanych do badań. Jedynie w przypadku wyboru miejsca prowadzenia badań zastosowałem metodę celowego doboru próby, co było podyktowane miejscem mojego zamieszkania.

### **3.3. Organizacja i przebieg badań**

Badania recepcji wierszy dla dzieci przez uczniów klas I–III prowadziłem w latach 2004–2008. Po rudymenarnych studiach nad literaturą przedmiotu oraz uszczegółowieniu problematyki badawczej dokonałem wyboru metody i technik badawczych. Za ich pomocą zgromadziłem dane, opracowałem narzędzia badawcze, tj. kwestionariusze wywiadu oraz kwestionariusze ankietowe, które zostały zawarte w aneksach niniejszej pracy. Wykorzystując opracowane narzędzia, zbudowałem korpus wierszy dla dzieci, a strukturę językową wybranych do badań wierszy poddałem szczegółowej analizie statystycznej. Następnie na podstawie zgromadzonego materiału badawczego sprecyzowałem hipotezy statystyczne dotyczące odbioru poezji dla dzieci. Badane wiersze scharakteryzowałem, uwzględniając aspekty historyczno-literackie. Badanie recepcji poezji dla dzieci w aspekcie warunkowanych przez nie stanów emocjonalnych przeprowadziłem na próbie uczniów edukacji wczesnoszkolnej jednej ze szkół podstawowych wybranej do badań w drodze losowania. Adresując do uczniów klas I–III wylosowanej szkoły kwestionariusz wywiadu, postawiłem sobie za cel uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jakie stany emocjonalne są warunkowane przez badane wiersze. W kolejnej części badań wiersze związane ze stanami emocjonalnymi napisali uczniowie edukacji wczesnoszkolnej dwóch dobranych do badań metodą losowania szkół podstawowych. Są one również zawarte w aneksach. Analogicznie jak w przypadku wierszy wskazanych do badań, strukturę językową wierszy napisanych przez dzieci poddałem analizie statystycznej oraz je scharakteryzowałem. W rezultacie przeprowadzonego wywiadu z uczniami klas I–III zebrałem informacje na temat rozumienia przez nich rozważanych emocji.

### **4. Charakterystyka środowiska badanej zbiorowości uczniów**

Badania zarówno struktury językowej (ilościowe), jak i recepcji (jakościowe) poezji dla dzieci przeprowadziłem w Gnieźnie – mieście, w którym się urodziłem i mieszkam. Gniezno jest miastem powiatowym w województwie wielkopolskim i liczy ok. 69,5 tys. mieszkańców<sup>38</sup>. Administracyjnie jest podzielone na 11 dzielnic: Stare Miasto, Tysiąclecie, Winiary, Arkuszewo, Kawiary-Osiniec, Grunwaldzkie, Pustachowa-Kokoszki, Dalki, Piekary, Skierszewo i Róża. Znajduje się w nim kilkadziesiąt większych i mniejszych zakładów pracy. Największe z nich to: Panasonic Batteries SA (produkcja

<sup>38</sup> GUS, *Rocznik demograficzny*, Warszawa 2011, s. 89.

baterii suchych)<sup>39</sup>, Jeremias Sp. z o.o. (produkcja systemów odprowadzania spalin)<sup>40</sup>, Polanex Sp. z o.o. (produkcja koszul męskich)<sup>41</sup> oraz Euroverlux Sp. z o.o. (zdobnictwo butelek)<sup>42</sup>. Stopa bezrobocia wynosi 8,5%, z czego ok. 70% stanowią kobiety. Gniezno jest stolicą metropolii Kościoła katolickiego z Kurią i Trybunałem Metropolitalnym oraz Prymasowskim Wyższym Seminarium Duchownym. Istnieje w nim kilka ważnych instytucji kultury i naukowych, w tym Collegium Europaeum Gnesnense, Teatr im. A. Fredry i Muzeum Początków Państwa Polskiego<sup>43</sup>.

W latach 2004–2008, kiedy prowadziłem badania, w Gnieźnie było siedem szkół podstawowych publicznych i jedna niepubliczna. W 2005 r. uczyło się w nich ogółem 4735 uczniów, w 2007 – 4238 i w 2008 – 4123. Tabele 1–3 przedstawiają stan ilościowy uczniów w poszczególnych szkołach w badanych latach.

Do badań wylosowałem cztery szkoły:

- Szkołę Podstawową nr 9 im. Mieszka I usytuowaną w dzielnicy Tyśiąclecie,
- Szkołę Podstawową nr 3 im. Świętego Wojciecha w dzielnicy Piekary,
- Szkołę Podstawową nr 2 im. Księdza Majora Mateusza Zabłockiego w dzielnicy Stare Miasto,
- Szkołę Podstawową nr 5 im. Arkadego Fiedlera w dzielnicy Stare Miasto.

Badaniami objąłem dziewczynki i chłopców uczęszczających do klas I–III, przy czym w badaniach struktury poezji dla dzieci wzięli udział wszyscy uczniowie edukacji wczesnoszkolnej Szkoły Podstawowej nr 9 i Szkoły Podstawowej nr 3, a w badaniach jej recepcji – uczniowie edukacji wczesnoszkolnej Szkoły Podstawowej nr 9, Szkoły Podstawowej nr 5 i Szkoły Podstawowej nr 2. Wszystkie wylosowane szkoły są szkołami publicznymi. Organem prowadzącym jest Miasto Gniezno. Środowisko społeczne każdej ze szkół jest zróżnicowane. Dzieci pochodzą z różnych domów, w których rodzice mają wykształcenie wyższe, średnie, zawodowe i podstawowe. Są też dzieci, których ojciec czy matka lub oboje rodziców nie ukończyło żadnej szkoły. Jest to jeden z głównych czynników wpływających na różnorodność zainteresowań, zachowań oraz na motywację do nauki. W każdej wylosowanej do badań szkole nauczyciele pracują zgodnie ze swoim wykształceniem. Większość z nich stanowią nauczyciele dyplomowani. Wielu ciągle podnosi swoje kwalifikacje. We wszystkich omawianych szkołach dobrze układa się współpraca rodziców ze szkołą.

<sup>39</sup> <http://www.ewm1.pl/newpl/tresc.php?id=51&baza=aktu&c=b&rodzaj=51> [25.04.2012].

<sup>40</sup> <http://www.jeremias.de/pl.html> [25.04.2012].

<sup>41</sup> <http://www.polanex.com.pl/> [25.04.2012].

<sup>42</sup> <http://www.euroverlux.com.pl/> [25.04.2012].

<sup>43</sup> J. Sikorska (red.), *Od Kruszwicy do Poznania. Rzecz o Szlaku Piastowskim*, Bydgoszcz 2006, s. 236.



Tabela 1. Liczba uczniów szkół podstawowych w 2005 r. (ogółem 4735)

Szkoła	Liczba uczniów ogółem	Liczba chłopców	Liczba dziewczynek
SP 2	744	382	362
SP 3	521	269	252
SP 5	550	280	270
SP 6	351	189	162
SP 8	906	437	469
SP 9	844	445	399
SP 12	803	428	375
SP Porkom*	16	9	7

\* Niepubliczna Prywatna Szkoła Podstawowa Porkom – wpis do ewidencji szkół i placówek niepublicznych prowadzony przez Prezydenta Miasta Gniezna: Zaświadczenie nr 2/2002 z dnia 4 marca 2002 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji Referatu Edukacji  
Urzędu Miejskiego w Gnieźnie [26.04.2012].

Tabela 2. Liczba uczniów szkół podstawowych w 2007 r. (ogółem 4238)

Szkoła	Liczba uczniów ogółem	Liczba chłopców	Liczba dziewczynek
SP 2	584	297	287
SP 3	461	233	228
SP 5	584	284	300
SP 6	327	174	153
SP 8	753	339	414
SP 9	784	413	371
SP 12	724	390	334
SP Porkom	21	15	6

Źródło: jak w tab. 1.

Tabela 3. Liczba uczniów szkół podstawowych w 2008 r. (ogółem 4123)

Szkoła	Liczba uczniów ogółem	Liczba chłopców	Liczba dziewczynek
SP 2	525	268	257
SP 3	460	239	221
SP 5	580	292	288
SP 6	328	161	167
SP 8	709	349	360
SP 9	748	403	345
SP 12	756	412	344
SP Porkom	17	12	5

Źródło: jak w tab. 1.

1) Szkoła Podstawowa nr 9 im. Mieszka I przy ul. Stanisława Staszica 5<sup>44</sup>

Szkoła posiada 19 klas, w tym 2 pracownie komputerowe. W wydzielonej części budynku znajduje się sala gimnastyczna. W ramach reformy oświatowej „Radosna szkoła” została utworzona sala zabaw wyposażona w sprzęt do dużej i małej motoryki. W szkole jest także świetlica, w której otacza się opieką najmłodszych uczniów. Ponadto znajduje się tam salka do gimnastyki korekcyjnej, sala tradycji, biblioteka z centrum multimedialnym, gabinet pedagoga, gabinet higienistki szkolnej, sekretariat, gabinet dyrektora, wicedyrektora i księgowej, pokój nauczycielski, pomieszczenie dla sprzątaczek i woźnych, archiwum, salka wyposażona w kino domowe. W szkole istnieją także pracownie przedmiotowe do nauczania języka polskiego, języka angielskiego, matematyki, przyrody i historii, a ponadto dwa boiska ze sztuczną nawierzchnią i dwa betonowe.

W szkole zatrudnionych jest 56 nauczycieli, z czego 39 to nauczyciele dyplomowani, 9 mianowani, 8 kontraktowi.

Do szkoły uczęszcza 692 uczniów (dane z roku szkolnego 2010/2011), z czego 327 to dziewczynki, a 365 chłopcy. W klasach edukacji wczesnoszkolnej uczy się 335 uczniów. W szkole jest 30 klas, 14 z nich to pierwszy etap nauczania.

2) Szkoła Podstawowa nr 3 im. Świętego Wojciecha przy ul. Stefana Czarnieckiego 7<sup>45</sup>

Do szkoły uczęszcza 434 uczniów (dane z roku szkolnego 2011/2012), z czego 220 dziewczynek i 214 chłopców. W klasach I–III uczy się 257 dzieci, w tym 125 dziewczynek. W szkole jest 19 oddziałów, 10 z nich przypada na etap edukacji wczesnoszkolnej.

Szkoła zatrudnia 38 nauczycieli, w tym 32 dyplomowanych, 2 mianowanych, 3 kontraktowych i 1 nauczyciela stażystę.

Budynek szkoły ma 15 sal lekcyjnych, w tym pracownię komputerową. W szkole znajduje się świetlica, sala do gimnastyki korekcyjnej, sala tradycji, biblioteka z centrum multimedialnym, gabinet pedagoga, gabinet pielęgniarki szkolnej, sekretariat, gabinet dyrektora, wicedyrektora i księgowej, pokój nauczycielski, pomieszczenie socjalne dla sprzątaczek i woźnego, archiwum. W szkole istnieją pracownie przedmiotowe do nauczania języka polskiego, języka angielskiego, matematyki, przyrody i historii. Szkoła posiada boisko ze sztuczną nawierzchnią do gry w piłkę ręczną i boisko o podłożu asfaltowym do gry w koszykówkę.

<sup>44</sup> Informacja o szkole pochodzi od wicedyrektora mgr Iwony Walkowskiej.

<sup>45</sup> Informacja o szkole pochodzi od dyrektora mgra Radosława Sobkowiaka.

3) Szkoła Podstawowa nr 2 im. Księdza Majora Mateusza Zabłockiego przy ul. Ks. Prym. Macieja Łubieńskiego 7<sup>46</sup>

Do szkoły uczęszcza 421 uczniów (dane z roku szkolnego 2011/2012), w tym 195 dziewczynek i 226 chłopców. W klasach I–III uczy się 210 dzieci – 93 dziewczynki i 117 chłopców. W szkole jest 19 oddziałów, z czego 9 przypada na etap edukacji wczesnoszkolnej.

Szkoła zatrudnia 40 nauczycieli, w tym 27 dyplomowanych, 11 mianowanych i 2 kontraktowych.

W budynku szkoły znajduje się 18 sal lekcyjnych, w tym multimedialna pracownia językowa, pracownia muzyczna i dwie pracownie komputerowe oraz salka do gimnastyki korekcyjnej, mała sala gimnastyczna, boisko ze sztuczną nawierzchnią i dwa boiska o podłożu asfaltowym, biblioteka z centrum multimedialnym, gabinet pedagoga, gabinet pielęgniarki szkolnej, sekretariat, gabinet dyrektora, wicedyrektora i księgowej, pokój nauczycielski, pomieszczenie socjalne dla sprzętaczek i woźnego, archiwum. W szkole działa świetlica.

4) Szkoła Podstawowa nr 5 im. Arkadego Fiedlera przy ul. Bolesława Chrobrego 12<sup>47</sup>

W szkole uczy się 369 uczniów (dane z roku szkolnego 2011/2012), z czego 190 to dziewczynki i 179 chłopcy. Do klas I–III uczęszcza 282 uczniów, w tym 139 dziewczynek i 143 chłopców. W szkole są 24 oddziały, z czego 11 przypada na edukację wczesnoszkolną.

W szkole pracuje wysoko wykwalifikowana kadra pedagogiczna. Wśród nich znajduje się 29 nauczycieli dyplomowanych, 7 mianowanych i 6 kontraktowych.

Budynek szkoły posiada 15 sal lekcyjnych, w tym 2 pracownie komputerowe oraz świetlicę, stołówkę, salę gimnastyczną i bibliotekę szkolną. Oprócz sal przeznaczonych dla uczniów w budynku znajdują się również pomieszczenia dla kadry kierowniczej oraz obsługi administracji i pracowników niepedagogicznych. Są to: gabinet dyrektora, gabinet wicedyrektorów, gabinet pedagoga, księgowej, sekretariat, pokój nauczycielski, pomieszczenie socjalne dla sprzętaczek i woźnego. Szkoła posiada także boisko ze sztuczną nawierzchnią do gry w piłkę nożną i tenisa ziemnego oraz boisko do gry w piłkę koszykową.

<sup>46</sup> Informacja o szkole pochodzi od dyrektora mgra Jarosława Piotrowskiego.

<sup>47</sup> Informacja o szkole pochodzi od dyrektora mgr Anny Wójcik-Starczewskiej.



## ROZDZIAŁ IV

### POEZJA DLA DZIECI I TWORZONA PRZEZ DZIECI – ANALIZA FORMALNA

#### **1. Twórczość poetycka dla dzieci – założenia artystyczno-estetyczne**

Powstanie specyficznego rodzaju piśmiennictwa, jakim jest literatura dla dzieci, wiąże się z okresem Oświecenia. Zmiana modelu kształcenia i wychowania, zapoczątkowana przez twórczość Jeana Jacques'a Rousseau, przyczyniła się do powstania nowego rodzaju utworów literackich przeznaczonych dla młodych i najmłodszych odbiorców.

W Polsce w drugiej połowie XVIII wieku literatura dla dzieci i młodzieży opierała się na tłumaczeniach głównie z języka francuskiego, a także niemieckiego. Pierwszym polskim autorem, którego twórczość była wykorzystywana w lekturach popularnych, stał się Ignacy Krasicki – poeta, prozaik, publicysta i komediopisarz. Cechą charakterystyczną pisarstwa biskupa warmińskiego był dominujący w tej epoce dydaktyzm, nie on jednak decydował o sukcesie, lecz nowoczesność myśli i mistrzostwo języka. Twórczość Krasickiego odegrała istotną rolę w odrodzeniu literatury okresu Oświecenia, a szczytowe osiągnięcie stanowiły satyry i bajki, których był on w Polsce nowatorem. Bajki cechuje znakomity styl, wspaniały, prosty język, trafność obserwacji, precyzja i jasność wypowiedzi, dowcip i kpina. Krasicki był mistrzem w posługiwaniu się antytezą i kontrastem, potrafił nadać bajce epigramatyczną zwięzłość zawartą w czterowierszowej formie. Pisane zazwyczaj trzynastozgłoskowcem rymowanym parzyście, tworzą charakterystyczny dla bajki Krasickiego rytm. Wątki fabuły czerpał z różnych źródeł, głównie z literatury francuskiej i Starożytności, lub tworzył bajki oryginalne, często oparte na motywach zwierzęcych. Wszystkie te cechy sprawiły, że bajki Krasickiego zajęły trwałe

miejsce w polskiej literaturze, w tym także w lekturach dla dzieci. Zaadaptowane dla potrzeb młodych czytelników i wydane w 1805 r. w tomiku *Bajki Ignacego Krasickiego tudzież innych autorów... dla dzieci* miały do 1830 r. aż piętnaście wydań.

W pierwszej połowie XIX wieku twórczość przeznaczoną wyłącznie dla dzieci zapoczątkowali: Stanisław Jachowicz, znany ze swoich wierszy jako prekursor tego rodzaju pisarstwa, oraz Klementyna Hoffmanowa w prozie. W drugiej połowie wieku wybitną rolę w tej dziedzinie literatury odegrała Maria Konopnicka. Stroniąc od dominującego w tych czasach, często natrętnego dydaktyzmu, starała się rozbudzić w najmłodszych czytelnikach wrażliwość na piękno otaczającego świata, wprowadzając elementy fantastyki oraz tonację żartu. W swoich wierszach odkrywała uroki wsi oraz pól i lasów, w których żyją dzikie zwierzęta. Dzieci mogą tam spotkać bociana, żaby, zające, jaskółki, poznać pory roku i piękno przyrody. Wiersze Konopnickiej pamięta się przez całe życie i często czyta je z przyjemnością własnym dzieciom. Niekiedy znajdują się w nich słowa, które wyszły już z użycia i dzieci często pytają o ich znaczenie. Mimo to wiersze nie tracą wdzięku i nieco staroświeckiego piękna. Opowieść prozą i wierszem pt. *O krasnoludkach i sierotce Marysi* to wybitne, w powszechnej świadomości do dziś nie w pełni docenione osiągnięcie w tej dziedzinie literatury. Poetyckie i prozatorskie utwory Konopnickiej eliminują łatwy dydaktyzm, rozbudzają wrażliwość estetyczną odbiorców, łączą autentyzm i fantastykę. To ona podniosła twórczość dla dzieci do wysokiego poziomu, to jej zawdzięczamy również wprowadzenie fantastyki baśniowej, która stała się zapowiedzią utworów fantastycznych, zwanych później baśniami wielowarstwowymi<sup>1</sup>.

W XX wieku nastąpiło uznanie autonomii dziecka, docenienie jego osobowości na równi z dorosłymi. Wiele w tym zasługi Janusza Korczaka, a także innych prozaików, którzy na podstawie wspomnień lub obserwacji tworzyli realne postaci dziecięce w swych utworach. Szukano wtedy nowych form wyrazu, co w ówczesnym piśmiennictwie znalazło odbicie w literaturze dla najmłodszych czytelników. Jak stwierdził Jan Pałławski:

Nowatorskie tendencje w poezji dla dzieci zaczęły sobie torować drogę już w okresie międzywojennym, a ich promotorami byli przede wszystkim Julian Tuwim i Józef Czechowicz, wiele nowych doświadczeń wykorzystywał Jan Brzechwa i Edward Szymański. Awangardowość tych twórców polegała przede wszystkim na tym, że odeszli oni od tradycyjnej tematyki i tradycyjnej funkcji wierszy dla dzieci, wprowadzając w miejsce dydaktyki element zabawy, humoru i rozrywki intelektualnej<sup>2</sup>.

W literaturze przedmiotu spotykamy dwa zbliżone, lecz nie tożsame pojęcia dotyczące twórczości dla najmłodszych: „poezja dla dzieci” i „poezja

<sup>1</sup> S. Krzyńska, *O wartościach literatury dla dzieci*, w: D. Krzywoń (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka*, Katowice 2006, ss. 97–103.

<sup>2</sup> J. Pałławski, M. Kątny, *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1995, ss. 118–119.

dziecięcą”<sup>3</sup>. W poezji dziecięcej chodzi przede wszystkim o walory literackie i estetyczne. Choć wykorzystuje się w niej wypowiedzi oraz rodzaj wyobrażeń i emocji zaczerpniętych ze świata dzieci, jest ona adresowana zarówno do dzieci, jak i dojrzałego czytelnika, a cechują ją wyobrażenia i odczucia właściwe dorosłym. Dotyczy to także utworów prozatorskich. Innego rodzaju założenia przyjmuje się w wierszach dla dzieci. Autor zwraca się wówczas wprost do młodego czytelnika, uwzględniając jego zasób pojęć i odczuć. Poezję dla dzieci cechują występujące w różnych proporcjach: dydaktyzm i liryka, realizm i fantastyka, groteska i absurd oraz niezwykle istotne elementy zabawy i humoru. Jest to trudny rodzaj twórczości, gdyż autor musi ograniczać swój język do możliwości młodego odbiorcy, unikać nadmiaru słów i rezygnować ze skomplikowanych środków wyrazu.

W XX wieku poezją dziecięcą zajmowali się – obok innych rodzajów literackich – tak wybitni twórcy, jak Józef Czechowicz i Kazimiera Iłakowiczówna. Jednak największą popularność zyskali poeci piszący dla najmłodszych czytelników: najbliższy im wśród skamandrytów Julian Tuwim oraz bliski krewny Bolesława Leśmiana – Jan Brzechwa. Zapoczątkowali oni nowy styl poezji dla dzieci, który uwzględniał ich wrażliwość oraz sposób rozumienia świata, a szczególne znaczenie przywiązywali do wrodzonego dzieciom poczucia humoru, a nawet purnonsensu, stosując też nowatorskie połączenie liryzmu z czystym żartem. Obaj odrzucali słownictwo oparte na deminutywach, które dotychczas uważano za najlepszy sposób dotarcia do najmłodszych odbiorców. J. Tuwim jako pierwszy w sposób mistrzowski wprowadził do poezji dla dzieci różnorodne walory języka, stosował bogatą rytmikę, onomatopieję i często abstrakcyjny humor. Jak podkreśla Jadwiga Sawicka, w jego twórczości „uprzywilejowane miejsce zajmuje świat widziany inaczej, wyzwolenie wyobraźni, zadziwienie światem, wyolbrzymienie pozornie błahych spraw”<sup>4</sup>. Natomiast Jerzy Cieślukowski nazwał Tuwima pierwszym poetą, który „oswoił w poezji dla dzieci »język« ptaków i zwierząt, wprowadził język będący poza granicami rozumu. Wprowadził słowa, zwroty, które w swojej wymyślnej niezrozumiałości mogą pełnić funkcje magiczne, jak również stanowić czystą zabawę w słowa, w brzmienia, w naśladowanie głosów przyrody, szukania kontaktu językowego z naturą, jak i tworzenie »swojego« języka grup wtajemniczonych”<sup>5</sup>. Klasycznym przykładem wykorzystania onomatopei w połączeniu z komizmem może być *Ptasie radio*. Natomiast znana powszechnie *Lokomotywa*, małe arcydziełko, wykorzystuje niezwykle rytm wiersza tworzący „muzykę pociągu”.

<sup>3</sup> Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2001, s. 40.

<sup>4</sup> J. Sawicka, *Julian Tuwim*, Warszawa 1986, s. 223.

<sup>5</sup> J. Cieślukowski (wybór i oprac.), *Antologia poezji dziecięcej*, Wrocław 1981, s. 18.

J. Brzechwa, podobnie jak J. Tuwim, nawiązywał do dziecięcego poczucia humoru i tworzył swoje wiersze w groteskowo-żartobliwym nastroju, zaskakującym niezwykle skojarzeniem, żartem, grą słów, paradoksem i czystym nonsensem. Sam autor kiedyś stwierdził: „ludzie piszący dla dzieci wznoszą lekki, malowniczy most, po którym mali czytelnicy chętnie i niepostrzeżenie przechodzą od swoich ukochanych książek do wielkiej poezji”<sup>6</sup>. Uważał bowiem, że dla dziecka należy pisać jak dla dorosłych – tylko lepiej. Jak stwierdził Ryszard Matuszewski, poeta ten był znakomitym dydaktykiem, który nauczał, nie moralizując, ale bawiąc. Wierzył bowiem we wrodzoną inteligencję dziecka, które lepiej niż dorośli zna się na żartach. Dlatego w najbardziej dydaktycznych utworach nie przestawał być prawdziwym poetą<sup>7</sup>. Troska o jasność wypowiedzi nie redukuje bogactwa środków wyrazu, takich jak: dowcip sytuacyjny i językowy, kalambur i gra słów, zaskakująca trawestacja przysłów i zwrotów potocznych. Utwory Brzechwy są pogodne i wesołe, mają ciekawą fabułę i żywą akcję, łączą realizm i fantastykę. Odnaczają się przy tym wyszukaną, a zarazem funkcjonalną stylizacją brzmieniowo-rytmiczną. W tym samym nurcie literatury dla dzieci mieści się twórczość Wandy Chotomskiej, Antoniego Marianowicza czy Ludwika Jerzego Kerna.

Alicja Ungeheuer-Gołąb, odnotowując, że poezja dostarcza człowiekowi głębokich doznań psychicznych oraz jest przyczyną istotnych doświadczeń natury emocjonalnej, powołuje się na badania i rozprawy teoretyczne Jerzego Cieślakowskiego, Marii Kielar-Turskiej, Marii Przetacznik-Gierowskiej, Marii Tyszkowej, Joanny Papużyńskiej-Beksiak, Edwarda Balcerzana, Alicji Baluch i Bogusława Żurakowskiego. Zwraca także uwagę na pionierskie badania Stefana Szumana, który jako pierwszy poddał analizie odbiór tekstu literackiego przez małe dziecko<sup>8</sup>. Powołuje się ponadto na badania poparte empirycznym doświadczeniem odbiorców dziecięcych, prowadzone przez: Alicję Baluch, Marię Kielar-Turską, Marię Przetacznik-Gierowską, Marię Ligęzę, Wiesławę Limont i Katarzynę Krasoń<sup>9</sup>.

Krystyna Bęczkowska uważa, że *differentia specifica* poezji dla dzieci jest to, że przywołuje ona obrazy związane ze światem dziecka, mieści się w sferze

<sup>6</sup> J. Brzechwa, *O Kopciuszku, o śpiących królownach i malowniczym moście*, w: „Nasza Księgarnia” – 40 lat działalności dla dziecka i szkoły, Warszawa 1961, s. 85.

<sup>7</sup> R. Matuszewski, *Jan Brzechwa. Wiersze wybrane*, Warszawa 1981, s. 14.

<sup>8</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka. O metodzie ekspresywnego wykonania utworów poetyckich*, Rzeszów 2007, s. 10.

<sup>9</sup> A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984; M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska, *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie*, za: A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka. O metodzie ekspresywnego wykonania utworów poetyckich*, Rzeszów 2007; M. Ligęza, *Przejawy skłonności twórczych dziecka w recepcji utworów humorystycznych*, w: M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury*, Warszawa – Poznań 1992; W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń 1996; K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice 2005.



jego doznań i wyobrażeń, apeluje do jego zainteresowań i emocji<sup>10</sup>. Według niej świat dzieciństwa obejmuje perspektywę i rekwizyty dzieciństwa. Za A. Baluch podaje, że dobra poezja dla dzieci nie tylko opisuje rzeczywistość, ale przekształca ją i wzbogaca. Ponadto wskazuje, iż poezja dla dzieci jest nieskażoną formą pieśni gminnej, baśni ludowej, która zawiera trwałe archetypy, ukazuje nierzeczywistość, a przy tym cechuje się dowcipem, lapidarnością myślową, aforyzmem<sup>11</sup>. Grzegorz Leszczyński we wstępie opracowania pt. *Kulturowe konteksty baśni* pisze o jej języku następująco:

Język baśni jest swoisty, pełen niedomówień i ukrytych treści. Wymaga nie dosłownego, lecz obrazowo-symbolicznego odczytania. W tym języku korona jest symbolem władzy, ale nie nad innymi: nad sobą – człowiek dojrzały to ten, który jest panem siebie, swojej woli, swojego losu, swoich wyborów i decyzji<sup>12</sup>.

A. Ungeheuer-Gołąb zauważa, że tekst poetycki jest środkiem przekazu, który wpływa na kształtowanie postaw estetycznych. Przywołuje także następujące stwierdzenie M. Kielar-Turskiej i M. Przetacznik-Gierowskiej:

[...] rozwojowe i wychowawcze walory sztuki polegają między innymi na tym, że dziecko odnajduje w jej dziełach zarówno jakości estetyczne, wzmacniające i wysubtelniające jego zdolność odbierania wrażeń, jak też artystycznie wyrażone idee i problemy, które skłaniają do refleksji, wzbudzając jednocześnie głębokie uczucia i emocje<sup>13</sup>.

Proponuje ona trzy podstawowe gatunki poezji dla dzieci najmłodszych: kołysankę, wyliczankę i bajeczkę jako materiał literacki wpływający na rozwój wrażliwości człowieka<sup>14</sup>. Według niej wszystkie te trzy gatunki otwierają dziecko na spotkanie z poezją, a zważywszy, że odpowiadają koncepcji człowieka pojmowanego jako jedność ducha, ciała i umysłu, w sposób naturalny trafiają do dziecięcej nieświadomości, aktywności i rozumu<sup>15</sup>.

Przytoczone przeze mnie w antologii wiersze dla dzieci powstały w różnych epokach literackich i obejmują bez mała trzy wieki. Jednak rozważania historyczno-literackie nie są moim celem. Dotyczy to także świata wartości promowanych w tych utworach.

Jest rzeczą oczywistą, że wiersze rytmiczne i rymowane dzieci przyswajają sobie najłatwiej. Z tych względów także w tekstach utworów, które zostały poddane analizie statystycznej, najczęściej występują rymy dokładne, pełne. Zazwyczaj są to rymy żeńskie, męskie natomiast występują nie tak często. Wyjątek stanowi wiersz J. Brzechwy *Jak rozmawiać trzeba z psem*, zbudowany

<sup>10</sup> K. Bęczkowska, *Współczesna poezja dla dzieci i jej wartości*, Kielce 2004, s. 5.

<sup>11</sup> Tamże, s. 7.

<sup>12</sup> G. Leszczyński, *Wstęp*, w: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1, Poznań 2005, s. 7.

<sup>13</sup> M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska, *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie*, s. 77, za: A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji...*, s. 15.

<sup>14</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*, Rzeszów 2004, s. 15.

<sup>15</sup> Tamże, ss. 15–16.

wyłącznie na podstawie rymów męskich. Celem było zapewne przesłanie, że ze zwierzętami można łatwiej nawiązać kontakt, stosując krótkie, proste wyrazy. Rymów przybliżonych, czyli niedokładnych, zarówno asonansów, jak i konsonansów, jest niewiele.

Rymy występują regularnie najczęściej w układach parzystych (aabb), rzadziej krzyżowych (abab) lub okalających (abba). Jeżeli chodzi o rodzaj związków łączących zrymowane wyrazy, zdecydowanie przeważają rymy gramatyczne, mniej jest niegramatycznych lub banalnych. Szczególne bogactwo rodzajów rymów można spotkać w utworach J. Tuwima.

Odrębną kwestią jest podział zasobu słownego omawianych wierszy na grupy wyrazów zwane częściami mowy. Wiadomo, że najbardziej przemawia do dziecka obraz, rzecz, konkret, a nie abstrakcyjne słownictwo, stąd w zebranym materiale przeważają rzeczowniki. Rzadko występują przymiotniki, które utrudniają zwięźłość sformułowań. Wiele jest natomiast czasowników, które sprzyjają dynamice wierszy i nadaniu im szybkiego tempa.

## 2. Struktura językowa wierszy dla dzieci – analiza statystyczna

Roman Ingarden w pracy pt. *O dziele literackim* nazywa dzieło literackie tworem językowo-przedmiotowym. Według niego prymarne składniki dzieła, takie jak morfemy, wyrazy, zdania, nadbudowują sferę wyobrażeń. Następuje osobliwe przejście od języka do zmysłów. Radosław Kisiel w pracy pt. *Rozważania o czasie w „O dziele literackim” Romana Ingardena* pisze:

Podstawowym tworem językowym jest pojedyncze słowo. Zawiera ono w sobie brzmienie i znaczenie. Brzmienie słowa charakteryzuje słowo samo dla siebie i określa jego znaczenie. Analizując słowo niezależnie brane od różnego kontekstu jego stosowania i funkcji, Roman Ingarden dochodzi do wniosku, że powiązanie określonego brzmienia z określonym znaczeniem jest przypadkowe i dowolne, to znaczy każde brzmienie może być połączone z dowolnym znaczeniem. Można natomiast rozróżnić szczególne typy słów ważnych dla budowy dzieła literackiego<sup>16</sup>.

W swoich dociekaniach rozróżniam porządek konstytucji emocji prezentowanych przez badany tekst i porządek poznawczy, konstruowany przez badacza. Na tworzenie tekstu literackiego niewątpliwy wpływ ma wizja świata artysty, jego kompetencje artystyczno-estetyczne oraz zamierzony cel, wyznaczony przez wartość, która zarazem nadaje sens utworowi. Punktem wyjścia moich badań jest gotowy tekst: słowa, wyrażenia, ciągi wyrażen. Poprzez ich analizę, zwłaszcza ilościową, chcę nie tyle zinterpretować sens dzieła, ile emocje towarzyszące jego odbiorowi. Język rozpatruję jako wielopłaszczyznową i jednocześnie złożoną z wielu wymiarów strukturę, w skład której wchodzi

<sup>16</sup> R. Kisiel, *Rozważania o czasie w „O dziele literackim” Romana Ingardena*, „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne” 2003, t. II, nr 2, s. 160.

dyskretne jednostki powiązane siecią współzależności. Sformalizowany opis tych współzależności, uwzględniający ich dynamiczne i kwantytatywne ujęcie, przyjmuje postać empirycznie weryfikowalnych i falsyfikowanych hipotez oraz pewnych praw językowych, które odpowiednio zastosowane pozwalają na lepszą komunikację literacką. Na utwór poetycki patrzę z perspektywy, z której w wierszu można wszystko zmierzyć. Z niego wyodrębniam jednostki fonologiczne, morfologiczne i leksykalne, którym następnie przypisuję wartości liczbowe. Odpowiadają one bezpośrednio lub pośrednio np. ich częstości występowania lub innej ilościowej cesze. W czasach współczesnych, w których komputer stanowi podstawowe narzędzie pracy, skonstruowanie modelu matematycznego, a następnie przełożenie go na język zrozumiały dla komputera będzie stanowić funkcjonalną aplikację pomocną w doborze tekstów poetyckich stosowanych w terapii. Niepobawiona realnych przesłanek jest hipoteza, że dobrze zbudowany model matematyczny może przyczynić się do „pisania” wierszy przez komputer. Sądzę, że nie należy tej kwestii pomijać, i podejrzewam, że nie jestem w swoim myśleniu odosobniony<sup>17</sup>.

Analizie statystycznej poddałem 133 wiersze ze zbudowanego na wstępnym etapie badań korpusu wierszy: 73 Jana Brzechwy, 32 Juliana Tuwima, 8 Marii Konopnickiej, 6 Ignacego Krasickiego, po 2 Adama Mickiewicza, Aleksandra Fredry i Wandy Chotomskiej oraz po 1 Stefanii Szuchowej, Czesława Janczarskiego, Janiny Porazińskiej, Adama Asnyka, Hanny Ożogowskiej, Władysława Bełzy i Antoniego Marianowicza. Wiersze te zostały wylosowane ze wszystkich wierszy wskazanych do badań. Wyodrębniłem z nich wyrazy, które podzieliłem ze względu na części mowy. Ponadto w badaniach struktury językowej poezji dla dzieci analizie statystycznej poddałem wersy, wyrazy, rymy i sylaby. Frekwencję liczbowo-procentową części mowy badanych wierszy przedstawia tabela 1. Podział na części mowy został oparty na wzorcu podanym przez Marię Zarębinę<sup>18</sup>.

Z liczbowo-procentowego zestawienia wynika, że w wierszach najczęściej występuje *rzeczownik*. Stanowi on 29,41% wszystkich części mowy. Drugie miejsce zajmuje *czasownik* – 21,44%, trzecie *zaimek* – 13,45%, a ostatnie *imiesłów* – 0,77%. Dokładne dane dotyczące liczby części mowy w poszczególnych wierszach prezentuje tabela I zamieszczona w aneksach.

W następnym kroku obliczyłem wskaźnik epitetyzacji. Jest on ważny ze względu na stylistykę wierszy. Określa relację między rzeczownikiem a przymiotnikiem. Epitet, którego dotyczy wskaźnik epitetyzacji, stanowi jeden z tropów języka literackiego. Jest on wyrazem, „który określając rzeczownik modyfikuje jego znaczenie”<sup>19</sup>. Ponadto „ma on wpływ na znaczenie wyrazu, do

<sup>17</sup> S. Krzyńska, *Lingwistyka statystyczna...*, s. 134.

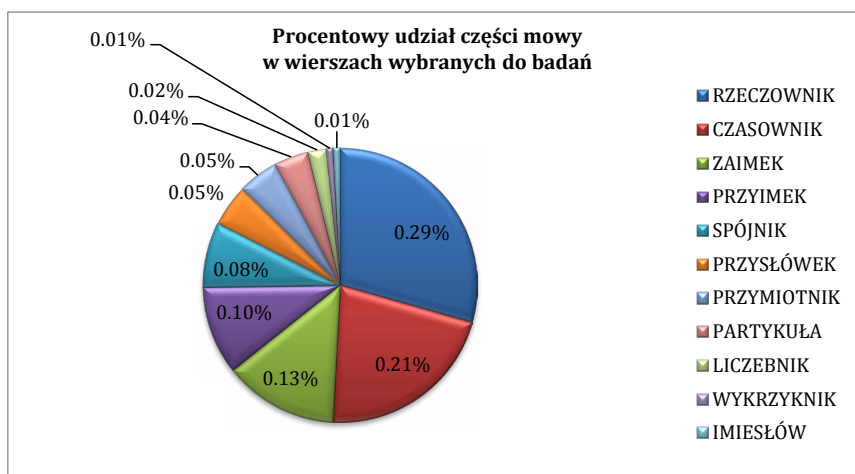
<sup>18</sup> M. Zarębina, *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych ilościowych)*, Wrocław 1985, za: A. Łobos, *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*, Katowice 2003, s. 22.

<sup>19</sup> B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978, s. 102.

Tabela 1. Liczbowo-procentowy udział części mowy  
w wierszach wybranych do badań

Części mowy	Liczba	Procent
Rzeczownik	4 541	29,41
Czasownik	3 311	21,44
Zaimek	2 077	13,45
Przyimek	1 617	10,47
Spójnik	1 181	7,65
Przysłówek	762	4,93
Przymiotnik	743	4,81
Partykuła	623	4,03
Liczebnik	342	2,21
Wykrzyknik	125	0,81
Imiesłów	119	0,77
Razem	15 441	100,00

Źródło: obliczenia własne.



którego się odnosi: poszerza je bądź zacieśnia, czasami nadaje inny nieco odcień [zabarwienie emocjonalne] lub określa stosunek [relację emocjonalną] wypowiadającego do danego przedmiotu lub zjawiska”<sup>20</sup>.

Marek Ruszkowski w pracy pt. *Wskaźnik epitetyzacji w badaniach stylistycznych* pisze o nim następująco:

Relacja między obydwiema częściami mowy określana jest jako wskaźnik epitetyzacji ( $W_e$ ). Im wartość wskaźnika jest większa, tym stopień epitetyzacji jest mniejszy, ponieważ wskaźnik ten pokazuje, ile rzeczowników przypada przeciętnie na jeden przymiotnik. Wartość

<sup>20</sup> M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1986, s. 109.

analizowanego parametru ma duże znaczenie dla określenia stylistycznej przynależności tekstu i stopnia jego oficjalności. Może ona charakteryzować zarówno styl poszczególnych tekstów, pisarzy, rodzajów i gatunków literackich, jak i stylów funkcjonalnych; może również sugerować wiek osoby, której wypowiedzi badamy<sup>21</sup>.

Na podstawie obliczonego wskaźnika epitetyzacji możemy zweryfikować, czy powszechna opinia, iż zastosowanie rzeczownika skutkuje konsekwencjami w zakresie doboru innych części mowy, przede wszystkim przymiotnika (im więcej w tekście rzeczowników, tym większa obecność przymiotników), jest w naszym przypadku prawdziwa.

Uwzględniając dane z tabeli 1, obliczyłem wskaźnik epitetyzacji:

$$W_e = \frac{4541}{736} = 6,11$$

Zestawienie rzeczowników i przymiotników w poszczególnych wierszach, zamieszczone w tabeli III w aneksach, nie potwierdza tego przekonania. „Zresztą jest to sąd tylko częściowo słuszny, ponieważ, jak pokazuje analiza 50 utworów [...], nie ma ścisłej zależności między frekwencją rzeczowników i przymiotników. Nie wszystkie przymiotniki pełnią rolę epitetów i nie wszystkie są określeniami rzeczowników”<sup>22</sup> – konstatuje M. Ruszkowski.

Oprócz wskaźnika epitetyzacji wyliczyłem wartość wskaźnika nominalności, który jest mierzony stosunkiem liczby rzeczowników do liczby czasowników występujących w analizowanym tekście:

$$W_n = \frac{S_n}{V_n}$$

gdzie  $S_n$  – ogólna liczba rzeczowników,  $V_n$  – ogólna liczba czasowników.

W naszym przypadku wskaźnik nominalności przedstawia się następująco:

$$W_n = \frac{4541}{3311} = 1,37$$

co znaczy, że badane wiersze mają styl nominalny (charakterystyczny dla języka pisanego). Dla wyjaśnienia dodam, że jeżeli  $W_n \in (0; 1)$ , to tekst określa styl werbalny (charakterystyczny dla języka mówionego), a jeśli  $W_n \in (1; 2)$ , to – styl nominalny (charakterystyczny dla języka pisanego). Wysoki wskaźnik nominalności informuje o dużym nasyceniu tekstu rzeczownikami.

<sup>21</sup> M. Ruszkowski, *Wskaźnik epitetyzacji w badaniach stylistycznych*, „Respectus Philologicus” 2004, nr 5 (10), s. 48.

<sup>22</sup> Tamże, s. 4.

Z liczbą rzeczowników i czasowników w tekście związana jest również częstotliwość występowania przymiotników, przysłówków, przyimków i spójników. Naturalnym określeniem rzeczownika jest przymiotnik, natomiast czasownika – przysówek. Porównując stosunek liczby wystąpień rzeczowników do liczby wystąpień przymiotników, określiłem wskaźnik nominalności:

$$W_n = \frac{4541}{743} = 6,11 \cong 6$$

Natomiast porównując stosunek liczby wystąpień czasowników do liczby wystąpień przysówek, wskaźnik nominalności tej zależności można przedstawić następująco:

$$W_n = \frac{3311}{762} = 4,35 \cong 4$$

Na podstawie powyższych obliczeń stwierdzam, że co szósty rzeczownik ma swoje określenie wyrażone przymiotnikiem, a co czwarty czasownik – przysówkiem. Ostatnie miejsce w klasyfikacji wystąpień części mowy w badanych wierszach zajmują imiesłowy. Anna Łobos w pracy pt. *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci* konstatuje: „Ich większa frekwencja w tekście jest wyznacznikiem stylu naukowego”<sup>23</sup>, właściwego wypowiedziom naukowym i opracowaniom popularyzującym naukę<sup>24</sup>. Dostępne piśmiennictwo naukowe wiele uwagi poświęca frekwencji części mowy w różnych tekstach. Prowadzone są badania mające na celu analizę zależności zachodzących pomiędzy częstotliwością występowania poszczególnych rodzajów części mowy a typami tekstów. Uwzględniając te relacje, wskazuje się na podobieństwo różnych rodzajów tekstów, np. podobne są teksty popularnonaukowe i publicystyczne, a największymi różnicami cechują się dramaty i informacje prasowe<sup>25</sup>. Poddając analizie statystycznej strukturę części mowy, badacze potwierdzają istniejące różnice między językiem dzieci a dorosłych. W języku

<sup>23</sup> A. Łobos, *Język czasopism...*, s. 25.

<sup>24</sup> „Dla wypowiedzi naukowej charakterystyczne jest: występowanie terminologii naukowej i specjalistycznej, [...] sztucznego języka wzorów i symboli; jednoznaczność, ścisłość i precyzja informacji; obiektywne przedstawianie zjawisk i problemów [...]; unikanie elementów oceniających i wartościujących; abstrakcyjność wyrażająca się występowaniem dużej liczby rzeczowników niekonkretnych oznaczających pojęcia umysłowe, oderwanych przymiotników i czasowników nazywających czynności pojęciowe przysówek i wyrażen przysówkowych, spójników i zaimków wskazujących cechy i relacje; w zakresie składni ogólnie przeważają zdania złożone podrzędnie nad współrzędnymi; stosowanie wyrażen modalnych [...]; logiczna kompozycja obejmująca tezy, założenia, dowodzenia, argumenty, przykłady, wnioski; stosowanie tabel, wykresów [...]; cytowanie prac innych autorów, stosowanie przypisów”. I. Płóciennik, D. Podławska, *Słownik wiedzy...*, ss. 256–257.

<sup>25</sup> I. Kamińska-Szamał, *Części mowy w słowniku i tekście pięciu stylów funkcjonalnych polszczyzny pisanej (na materiale słownika frekwencyjnego)*, Kraków 1988, s. 131.

dorostych jest mniej rzeczowników, czasowników, wykrzykników, spójników, natomiast więcej przymiotników, zaimków, przyimków i partykuł. Stosunek udziału poszczególnych części mowy jest jedną z podstawowych opozycji między językiem mówionym a pisany, nawet jeśli wypowiedzi mówione i pisane pochodzą od tego samego nadawcy. Przedmiotem naukowych rozważań są: rzeczownik, czasownik, przymiotnik i przysłówki, nazywane głównymi częściami mowy. Ich sumaryczny udział w ramach wszystkich części mowy może być wskaźnikiem stylistycznej przynależności tekstu. Na ogół im tekst jest bardziej spontaniczny, tym ich frekwencja jest mniejsza<sup>26</sup>.

Wyodrębnione z badanych wierszy części mowy opisałem miarami statystyki, obliczając ich wartości, tzn. wyznaczyłem wartości miar położenia, rozproszenia i asymetrii oraz związane z nimi miary koncentracji. Wartości miar statystyki opisowej zamieściłem w tabeli 2. Następnie przeprowadziłem wszechstronną analizę porównawczą badanej struktury, która polega „na kompleksowym podejściu do miar analizy struktury, a więc wyznaczeniu, o ile to możliwe, wszystkich rodzajów średnich, przynajmniej jednej bezwzględnej i względnej miary dyspersji oraz jednego współczynnika skośności”<sup>27</sup>. Earl Babbie podkreśla tak istotne w badaniach znaczenie analizy danych. Uważa, że „pomiar jest [...] tylko jednym z kluczy do badań [...]. Drugim jest interpretacja, [...] nazywana »analizą danych«”<sup>28</sup>.

**Średnia arytmetyczna (*m*)**<sup>29</sup>. Przeciętne występowanie poszczególnych części mowy w badanych wierszach jest następujące: *rzeczownik* – 34,14 (29,41%); *czasownik* – 24,89 (21,44%); *zaimek* – 15,62 (13,45%); *przyimek* – 12,16 (10,47%); *spójnik* – 8,88 (7,65%); *przysłówki* – 5,73 (4,93%); *przymiotnik* – 5,59 (4,81%); *partykuła* – 4,68 (4,03%); *liczebnik* – 2,57 (2,21%); *wykrzyknik* – 0,94 (0,81%); *imiesłów* – 0,89 (0,77%), przy ogólnej liczbie wszystkich części mowy 15 441. Najczęściej występuje *rzeczownik* (4541 razy), a najrzadziej *imiesłów* (119 razy).

**Wartość centralna – mediana (*Me*)**. Centralne miejsce zajmują te wiersze, w których liczba poszczególnych części mowy jest równa następującym wartościom: *rzeczownik* – 31, *czasownik* – 22, *zaimek* – 14, *przyimek* – 11, *spójnik* – 8, *przysłówki* – 5, *przymiotnik* – 5, *partykuła* – 4, *liczebnik* – 1, *wykrzyknik* – 0, *imiesłów* – 1.

**Wartość występująca najczęściej – dominanta (*Do*)**. *Rzeczownik* ma dominantę równą 27, a *czasownik* 17. Pozostałe wartości dominanty są następujące: *zaimek* – 7, *przyimek* – 8, *spójnik* – 9, *przysłówki* – 1, *przymiotnik* – 4, *partykuła* – 3, *liczebnik* – 0, *wykrzyknik* – 0, *imiesłów* – 0.

<sup>26</sup> M. Ruszkowski, *Wskaźnik epitetyzacji...*, ss. 48–49.

<sup>27</sup> W. Starzyńska, *Statystyka...*, s. 83.

<sup>28</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 13.

<sup>29</sup> Omówienie wszystkich wskaźników znajduje się w rozdziale III (pkt 3.1 pt. *Metody, techniki i narzędzia badawcze*).

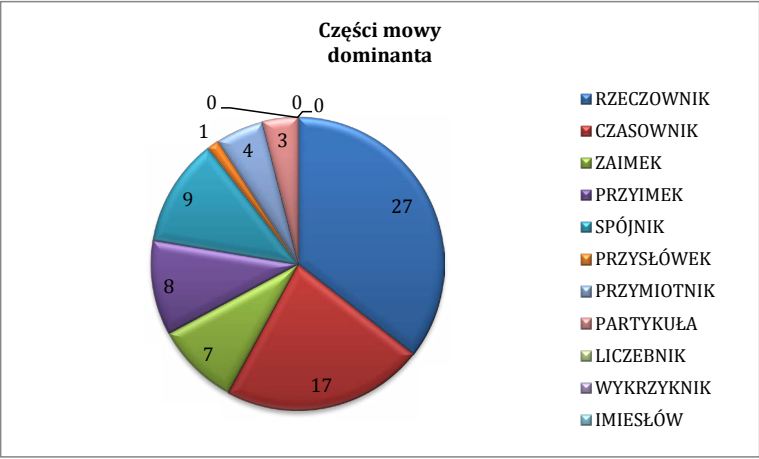
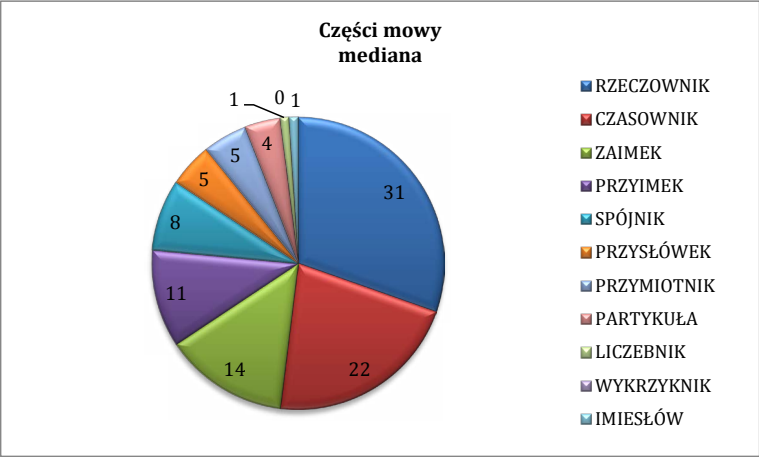
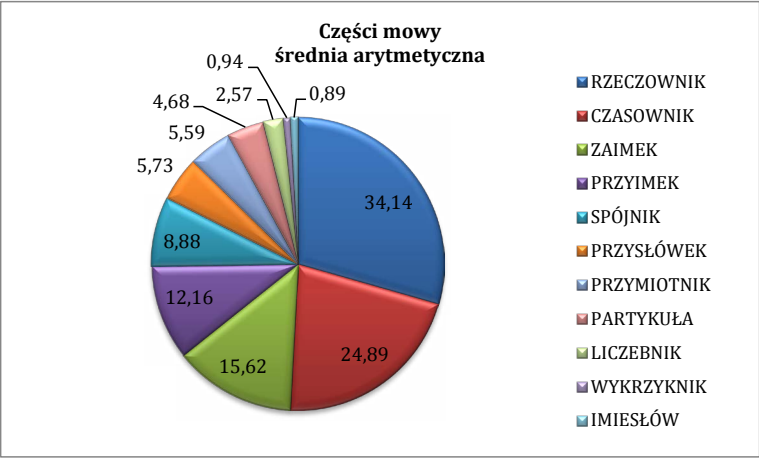


Tabela 2. Miary statystyki opisowej – cecha: *części mowy*

Miara	rze- czownik	czasow- nik	zaimek	przy- imek	spójnik	przy- słówek	przy- miotnik	party- kuła	liczeb- nik	wy- krzyk- nik	imie- słów
Liczba ( <i>n</i> )	4541	3311	2077	1617	1181	762	743	623	342	125	119
Średnia arytmetyczna ( <i>m</i> )	34,14	24,89	15,62	12,16	8,88	5,73	5,59	4,68	2,57	0,94	0,89
Odchylenie przeciętne ( <i>D<sub>m</sub></i> )	13,68	10,59	7,62	5,87	4,68	3,67	2,76	3,15	2,66	1,26	0,89
Odchylenie standardowe ( <i>S</i> )	17,03	13,11	9,69	7,31	5,91	4,74	3,65	4,13	4,50	2,11	1,21
Mediana ( <i>Me</i> )	31	22	14	11	8	5	5	4	1	0	1
Dominanta ( <i>Do</i> )	27	17	7	8	9	1	4	3	0	0	0
Współczynnik skośności ( <i>A<sub>s</sub></i> )	0,42	0,60	0,89	0,57	-0,02	1,00	0,43	0,41	0,57	0,44	0,74
Minimum	5	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Maksimum	88	68	47	35	25	27	21	21	30	18	6
Obszar zmienności ( <i>R</i> )	83	65	46	35	25	27	21	21	30	18	6
Typowy klasyczny obszar zmienności ( <i>R<sub>s</sub></i> )	17,12	11,78	5,92	4,84	2,97	0,99	1,94	0,55	-1,93	-1,17	-0,31
Współczynnik zmienności ( <i>V<sub>s</sub></i> )	51,17	38,00	25,31	19,47	14,79	10,47	9,23	8,82	7,07	3,05	2,10
Współczynnik zmienności ( <i>V<sub>s</sub></i> )	50%	53%	62%	60%	67%	83%	65%	88%	175%	225%	135%
Współczynnik koncentracji ( <i>K</i> )	0,10	0,14	0,23	0,26	0,35	0,97	1,03	1,03	7,19	36,04	6,62

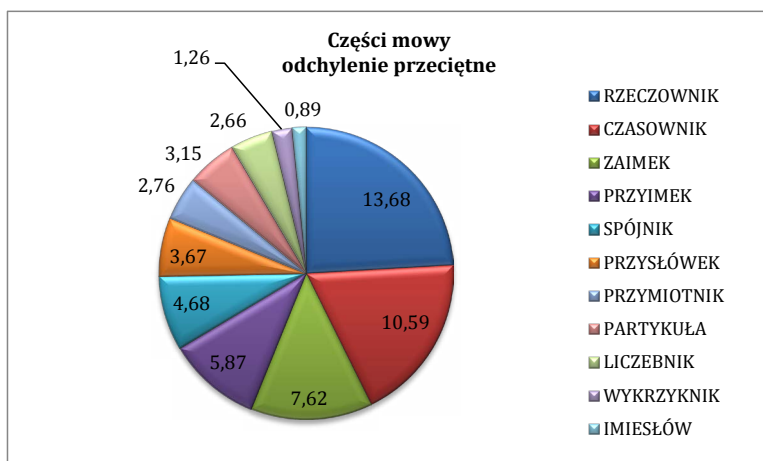
Źródło: obliczenia własne.





Miary tendencji centralnej (średnia arytmetyczna, mediana, dominanta) nie zawsze są wystarczające, by w pełni opisać analizowany zbiór wyników. Do określenia stopnia rozproszenia (dyspersji) oraz skupienia (koncentracji) danych stosuje się bezwzględne miary zróżnicowania: odchylenie przeciętne, odchylenie standardowe oraz względne miary zróżnicowania: współczynnik zmienności, współczynnik skośności i współczynnik koncentracji.

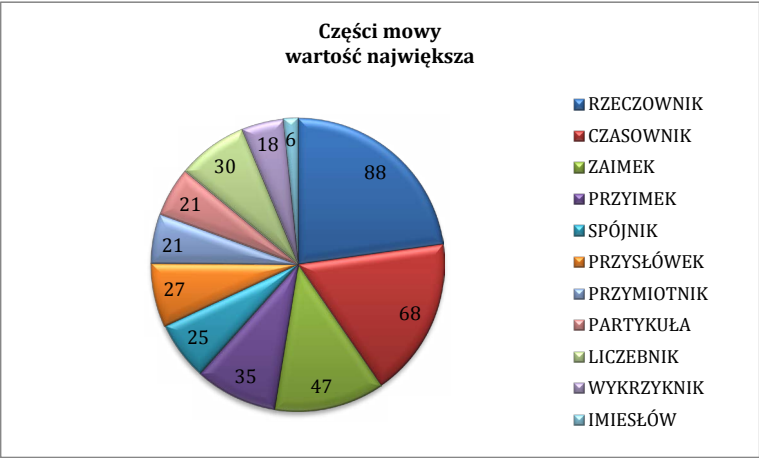
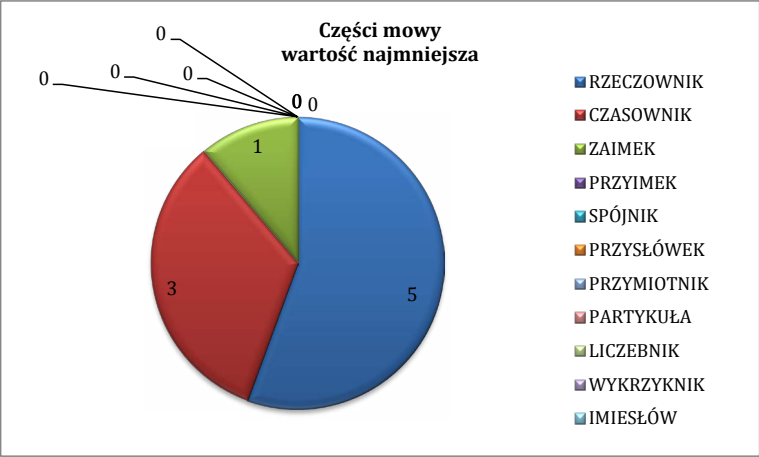
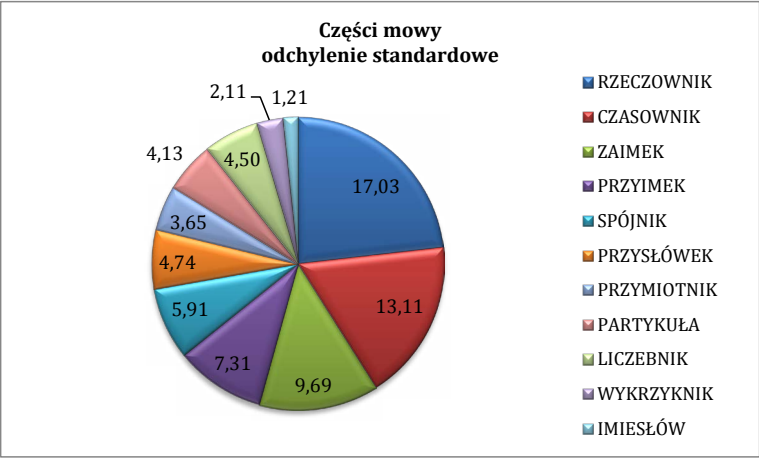
**Odchylenie przeciętne ( $D_m$ ).** Obliczone wartości oznaczają przeciętne zróżnicowania w odniesieniu do wartości średniej arytmetycznej. Na przykład dla cechy *rzeczownik* odchylenie przeciętne wynosi 13,68 i oznacza, że wartości poszczególnych obserwacji odchylają się przeciętnie od swojej średniej wynoszącej 34,14 o 13,68 „w górę” lub „w dół” (tj. *in plus* lub *in minus*). Dla pozostałych części mowy wartości odchylenia przeciętnego są następujące: *czasownik* – 10,59 (przy średniej 24,89), *zaimek* – 7,62 (15,62), *przyimek* – 5,87 (12,16), *spójnik* – 4,68 (8,88), *przysłówek* – 3,67 (5,73), *przymiotnik* – 2,76 (5,59), *partykuła* – 3,15 (4,68), *liczebnik* – 2,66 (2,57), *wykrzyknik* – 1,26 (0,94), *imiestów* – 0,89 (0,89).



**Odchylenie standardowe ( $S$ ).** Jest najszerzej stosowaną miarą zmienności. Im wyższa jest wartość odchylenia standardowego, tym dyspersja cechy większa. Wartości odchylenia standardowego dla poszczególnych części mowy są następujące: *rzeczownik* – 17,03 (przy średniej 34,14), *czasownik* – 13,11 (24,89), *zaimek* – 9,69 (15,62), *przyimek* – 7,31 (12,16), *spójnik* – 5,91 (8,88), *przysłówek* – 4,74 (5,73), *przymiotnik* – 3,65 (5,59), *partykuła* – 4,13 (4,68), *liczebnik* – 4,50 (2,57), *wykrzyknik* – 2,11 (0,94), *imiestów* – 1,21 (0,89).

**Wartość najmniejsza i największa ( $\min$  i  $\max$ ).**

**Obszar zmienności – rozstęp ( $R$ ).** Obszar zmienności jest miarą łatwą i zarazem szybką do obliczenia. Trzeba jednak pamiętać, że informacja zawarta w tej mierze jest elementarna, zwłaszcza gdy jedne wartości są bardzo



rozproszone, a inne bardzo skoncentrowane. Z tabeli 2 odczytujemy następujące obszary zmienności: *rzeczownik* – 83 ( $\min = 5$ ;  $\max = 88$ ), *czasownik* – 65 (3; 68), *zaimek* – 46 (1; 47), *przyimek* – 35 (0; 35), *spójnik* – 25 (0; 25), *przysłówek* – 27 (0; 27); *przymiotnik* i *partykuła* – 21 (0; 21), *liczebnik* – 30 (0; 30), *wykrzyknik* – 18 (0; 18), *imiesłów* – 6 (0; 6).

**Typowy obszar zmienności ( $R_s$ ):**

rzeczownik	$17,12 < R_s < 51,17$
czasownik	$11,78 < R_s < 38,00$
zaimek	$5,92 < R_s < 25,31$
przyimek	$4,84 < R_s < 19,47$
spójnik	$2,97 < R_s < 14,79$
przysłówek	$0,99 < R_s < 10,47$
przymiotnik	$1,94 < R_s < 9,23$
partykuła	$0,55 < R_s < 8,82$
liczebnik	$-1,93 < R_s < 7,07$
wykrzyknik	$-1,17 < R_s < 3,05$
imiesłów	$-0,31 < R_s < 2,10$

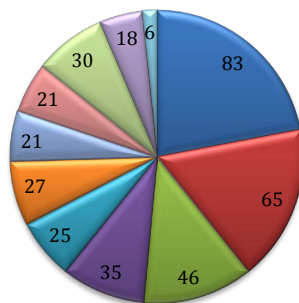
Typowy obszar zmienności oznacza, że za typowe dla danej zbiorowości uważa się te wartości cechy, które różnią się od wartości przeciętnej o  $\pm$  odchylenia standardowego. Na przykład dla cechy *rzeczownik* typowe wartości należą do przedziału liczbowego (17,51) [(17,12; 51,17)] – są to te wiersze, w których liczba rzeczowników zawiera się pomiędzy 17 i 51. Analogicznie interpretuję typowe obszary zmienności dla pozostałych części mowy.

**Współczynnik zmienności ( $V_s$ ).** Z zamieszczonych w tabeli 2 wartości współczynnika zmienności dla wszystkich części mowy w badanych wierszach wynika, że największą dyspersją cechuje się *wykrzyknik* (225%), a najmniejszą *rzeczownik* (50%). Kolejno za *rzeczownikiem* znajdują się: *czasownik* (53%), *przyimek* (60%), *zaimek* (62%), *przymiotnik* (65%), *spójnik* (67%), *przysłówek* (83%), *partykuła* (88%), *imiesłów* (135%) i *liczebnik* (175%).

**Współczynnik skośności ( $A_s$ ).** Największą lewostronną asymetrią charakteryzuje się *spójnik* (-0,02), a prawostronną *przysłówek* (1,00). Prawostronną asymetrią cechują się także: *zaimek* (0,89), *imiesłów* (0,74), *czasownik* (0,60), *przyimek* i *liczebnik* (0,57), *wykrzyknik* (0,44), *przymiotnik* (0,43), *rzeczownik* (0,42) i *partykuła* (0,41). Wszystkie szeregi cechują się więc prawostronną asymetrią, oprócz szeregu dla cechy *spójnik*. W przypadku tej części mowy – biorąc pod uwagę średnią arytmetyczną, która jest równa 8,88, medianę równą 8 i dominantę równą 9 – szereg ten jest prawie symetryczny.

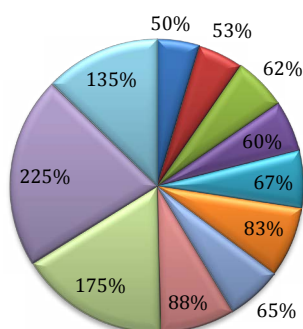
**Współczynnik koncentracji ( $K$ ).** Badając współczynnik koncentracji, rozstrzygam, czy poszczególnym wariantom cechy odpowiadają zbliżone liczby jednostek w zbiorowości. Jeśli mówimy, że mamy do czynienia z dużą koncentracją, np. rzeczowników w wierszu, oznacza to, że niewielka liczba wierszy daje znaczną część ogólnej liczby rzeczowników, a udział pozostałych

**Części mowy  
obszar zmienności**



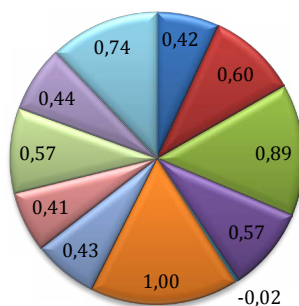
- RZECZOWNIK
- CZASOWNIK
- ZAIMEK
- PRZYIMEK
- SPÓJNIK
- PRZYSŁÓWEK
- PRZYMIOTNIK
- PARTYKUŁA
- LICZEBNIK
- WYKRZYKNIK
- IMIESŁÓW

**Części mowy  
współczynnik zmienności**

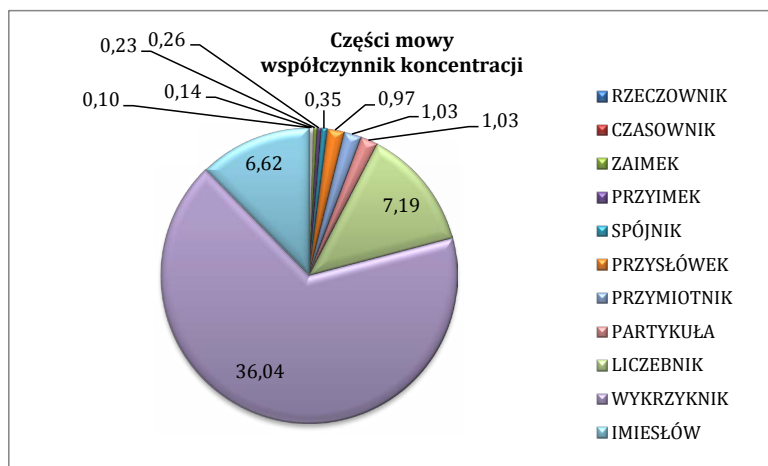


- RZECZOWNIK
- CZASOWNIK
- ZAIMEK
- PRZYIMEK
- SPÓJNIK
- PRZYSŁÓWEK
- PRZYMIOTNIK
- PARTYKUŁA
- LICZEBNIK
- WYKRZYKNIK
- IMIESŁÓW

**Części mowy  
współczynnik skośności**



- RZECZOWNIK
- CZASOWNIK
- ZAIMEK
- PRZYIMEK
- SPÓJNIK
- PRZYSŁÓWEK
- PRZYMIOTNIK
- PARTYKUŁA
- LICZEBNIK
- WYKRZYKNIK
- IMIESŁÓW



wierszy, chociaż liczebnie jest ich więcej, jest w sumie znacznie mniejszy. Miarą skupienia obserwacji wokół średniej jest kurtoza ( $K$ ). Przyjmuje się, że im wyższa jest wartość współczynnika  $K$ , tym większa koncentracja wartości cechy wokół średniej. Przy rozkładzie normalnym przyjmuje się, że  $K = 3$ . Z tabeli 2 wynika, że współczynnik koncentracji dla cechy *rzeczownik* jest równy 0,10, a to oznacza, że koncentracja wartości cechy wokół średniej jest mała. W podobny sposób interpretuję współczynnik koncentracji dla pozostałych wartości: *czasownik* – 0,14; *zaimek* – 0,23; *przyimek* – 0,26; *spójnik* – 0,35; *przysłówek* – 0,97; *przymiotnik* i *partykuła* – 1,03; *liczebnik* – 7,19; *wykrzyknik* – 36,04 (bardzo duża koncentracja tej cechy wokół średniej); *imiesłów* – 6,62.

Przeprowadziłem także analizę porównawczą badanych wierszy w opozycji do języka mówionego i pisanego oraz literatury oralnej. Tabela 3 przedstawia udział części mowy w analizowanych wierszach w porównaniu z innymi tekstami.

Pod względem udziału rzeczownika tekst badanych wierszy zbliża się do jego udziału w języku pisanym (prasa) oraz bliski jest udziałowi w tekstach literatury oralnej (w pieśni ludowej i w języku mówionym szkolnym). Udział czasownika jest analogiczny jak w literaturze oralnej (pieśń ludowa) i języku mówionym (dzieci), a wyższy niż w języku pisanym i języku mówionym szkolnym oraz niż jego udział w literaturze oralnej (opowiadanie gwarowe). Procentowy udział przymiotnika w badanych wierszach zbliża się do udziału procentowego w języku mówionym dziecięcym. Udział przysłówka jest zbliżony do jego udziału w języku pisanym (poezja współczesna i prasa), a niższy od udziału w języku mówionym i wyższy od udziału w tekstach literatury oralnej. Według Bernadety Niesporek ma to związek z częstą obecnością zaimka w wierszach dla dzieci. Udział zaimka w badanych wierszach zbliżony jest do udziału tej części mowy w języku pisanym, a ściślej w prasie. Udział

Tabela 3. Części mowy w wierszach wybranych do badań w porównaniu z innymi tekstami

Część mowy	Badane wiersze		Literatura oralna <sup>a</sup>		Język pisany <sup>b</sup>		Język mówiony <sup>c</sup>	
			[%]					
	%	liczba	pieśń ludowa	opowiadanie gwarowe	prasa	poezja współcz.	szkolny	dzieci
Rzeczownik	29,41	4 541	26,0	18,6	30,4	36,90	26,50	21,59
Czasownik	21,44	3 311	21,9	25,1	17,0	16,73	17,84	21,00
Przymiotnik	4,81	743	5,1	1,4	9,5	9,63	6,91	4,53
Przysłówek	4,93	762	1,7	1,6	5,5	4,47	7,15	7,81
Zaimek	13,45	2 077	17,2	23,6	12,9	9,79	16,48	18,12
Wykrzyknik	0,81	125	4,0	–	–	0,42	0,19	1,06

Źródło: obliczenia własne na podstawie: <sup>a</sup> J. Bartmiński, *Derywacja stylistyczna*, Lublin 1977, ss. 83–85, za: B. Niesporek, *Język wierszy dla dzieci*, Katowice 1990, s. 23; <sup>b</sup> W. Pisarek, *Frekwencja wyrazów w prasie*, Kraków 1972 (komentarze prasowe), za: tamże, s. 34; M. Zembaty-Michalakowa, *Poezja J. Przybosa w świetle badań statystyczno-językowych*, Wrocław 1982, ss. 17–18, za: tamże, s. 23; <sup>c</sup> M. Zarębina, *Próba statystycznej...*, ss. 59–65.

wyrazów atrybutywnych podobny jest do udziału w tekstach literatury oralnej, dokładniej w pieśniach ludowych. Stanisław Jodłowski uważa, że duża partycypacja zaimka, wyrazu-substytutu w stosunku do wyrazów imiennych, ma motywację pragmatyczną; pojawia się on w mowie ustnej, spontanicznej, żywej, wynika z konsytuacji, rzadziej zaś występuje w tekstach pisanych<sup>30</sup>. Za B. Niesporek stwierdzam, że znaczny procent zaimka w tekstach wierszy dla dzieci można tłumaczyć ich sytuacyjnością.

Tabela 4. Liczbowy udział wersów, wyrazów, rymów i sylab w wierszach wybranych do badań

Cecha	Liczba
Wersy	3 667
Wyrazy	16 555
Rymy żeńskie	1 562
Rymy męskie	114
Rymy razem	1 676
Sylaby	28 935

Źródło: obliczenia własne.

Części mowy w badanych wierszach nie są jedynymi elementami, które można przedstawić ilościowo. Kwantytatywnej analizie poddałem także wersy,

<sup>30</sup> S. Jodłowski, *Ogólnojęzykoznawcza charakterystyka zaimka*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1973, za: B. Niesporek, *Język wierszy...*, s. 25.

wyrazy<sup>31</sup>, rymy i sylaby. W tabeli 4 prezentuję liczbowy udział tych cech w badanych wierszach. Ponadto w tabeli II w aneksach zawarte są szczegółowe dane dotyczące omawianych cech w badanych wierszach.

Analogicznie jak dla cechy: *części mowy* również dla cech: *wersy*, *wyrazy*, *sylaby* i *rymy* policzyłem wartości miar położenia, zróżnicowania, asymetrii i koncentracji oraz określiłem te cechy, przedstawiając je w sposób uporządkowany i czytelny. Obliczone wartości miar położenia wraz z miarami tendencji centralnej wskazały przeciętne wartości badanych cech, wartości, które powtarzają się najczęściej oraz wartości nietypowe i wielkości jednorodne.

**Cecha: WERSY.** Statystycznie liczba wersów w wierszu wynosi 28 (27,57), a ich liczba odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 11 (10,68) wersów (odchylenie przeciętne) i 14 (14,06) wersów (odchylenie standardowe). Centralne miejsce w szeregu zajmuje wiersz z 26 wersami. Najczęściej wskazywanymi wierszami są wiersze z liczbą 16 wersów. Współczynnik skośności wynosi 0,82 i mówi o dużej prawostronnej asymetrii. Najmniejsza liczba wersów w wierszu równa jest 4, a największa – 73. Obszar zmienności wynosi 69. Typowy obszar zmienności zawiera się w przedziale (14, 42) [(13,51; 41,63)]. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym równy jest 51% i mówi o umiarkowanej dyspersji tej cechy. Współczynnik koncentracji 0,15 oznacza małą (słabą) koncentrację cechy wokół średniej.

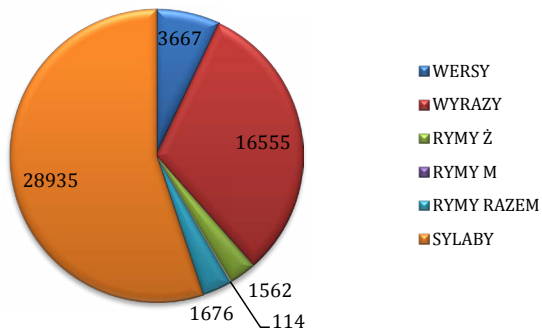
**Cecha: WYRAZY.** Przeciętnie wyrazów w wierszu jest 125 (124,47). Ich liczba odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 49 (48,67) wyrazów (odchylenie przeciętne) i 59 (58,91) wyrazów (odchylenie standardowe). Centralne miejsce (mediana) zajmuje wiersz ze 121 wyrazami. Najczęściej wskazywanymi (dominanta) wierszami są wiersze z liczbą 66 wyrazów. Współczynnik skośności wynosi 0,99 i mówi o dużej prawostronnej asymetrii – rozkład jest asymetryczny. Najmniejsza liczba wyrazów w wierszu równa jest 23, a największa – 290. Obszar zmienności (rozstęp) wynosi 267. Typowy obszar zmienności zawiera się w przedziale (66, 183) [(65,56; 183,38)]. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym równy jest 47% i świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu cechy *wyrazy*, a współczynnik koncentracji – 0,02 i oznacza małą koncentrację cechy wokół średniej.

**Cecha: SYLABY.** Średnia liczba sylab w wierszu wynosi 218 ([217,56]). Ich liczba odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 85 (84,66) sylab (odchylenie przeciętne) i 103 (103,14) sylaby (odchylenie standardowe). Centralne miejsce w szeregu zajmuje wiersz z 200 sylabami, najczęściej zaś wskazywano wiersze, w których jest 112 sylab. Współczynnik skośności wynosi 1,02 i świadczy o silnej prawostronnej asymetrii – rozkład jest asymetryczny. Najmniejsza liczba sylab w wierszu równa jest 40, a największa

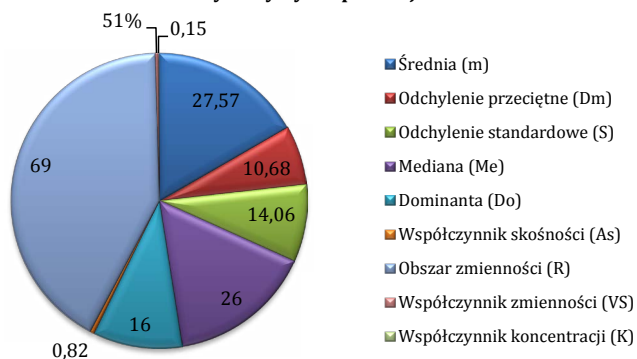
<sup>31</sup> Przez wyraz rozumiem rudymenarną jednostkę języka, znak pewnego przedmiotu lub pewnej treści. Nadto „wyraz” to w rozpatrywanym przeze mnie przypadku: rzeczownik, czasownik, przymiotnik i inna część mowy.



### Liczbowy udział wersów, wyrazów, sylab i rymów w badanych wierszach



### Wersy miary statystyki opisowej



### Wyrazy miary statystyki opisowej

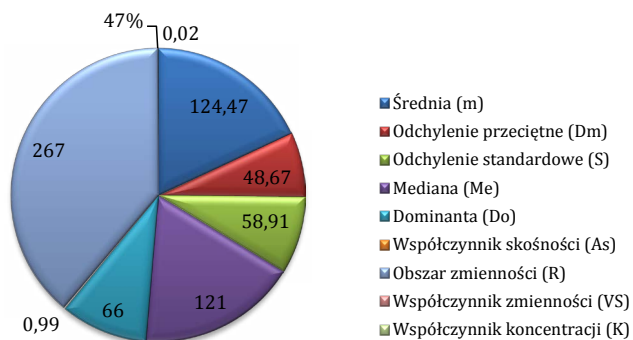


Tabela 5. Miary statystyki opisowej: wersy, wyrazy, sylaby, rymy

Miary statystyczne	Wersy	Wyrazy	Rymy			Sylaby
			żeńskie	męskie	razem	
Liczebność ( $n$ )	3 667	16 555	1 562	114	1 676	28 935
Średnia ( $m$ )	27,57	124,47	11,83	3,56	12,60	217,56
Odchylenie przeciętne ( $D_m$ )	10,68	48,67	5,24	2,43	4,81	84,66
Odchylenie standardowe ( $S$ )	14,06	58,91	6,66	3,44	6,26	103,14
Mediana ( $Me$ )	26	121	11	2,5	12	200
Dominanta ( $Do$ )	16	66	8	1	8	112
Współczynnik skośności ( $A_s$ )	0,82	0,99	0,58	0,75	0,74	1,02
Minimum	4	23	2	0	0	40
Maksimum	73	290	34	15	34	524
Obszar zmienności ( $R$ )	69	267	32	15	34	484
Typowy klasyczny	13,51	65,56	5,17	0,13	6,35	114,42
obszar zmienności ( $R_s$ )	41,63	183,38	18,49	7,00	18,86	320,69
Współczynnik zmienności ( $V_s$ )	51%	47%	56%	96%	50%	47%
Współczynnik koncentracji ( $K$ )	0,15	0,02	0,32	2,93	0,32	0,01

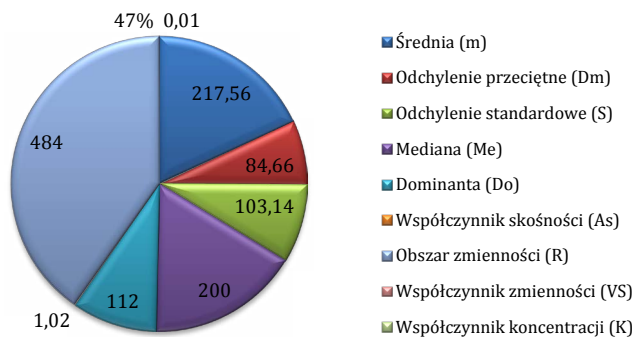
Źródło: obliczenia własne.

– 524. Obszar zmienności wynosi 484. Typowy obszar zmienności zawiera się w przedziale (114, 321) [(114,42; 320,69)]. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym równy jest 47% i mówi o umiarkowanym zróżnicowaniu tej cechy. Współczynnik koncentracji 0,01 oznacza małą koncentrację cechy wokół średniej.

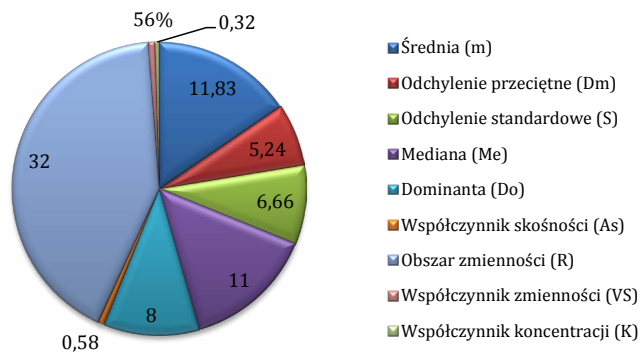
**Cecha: RYMY.** Statystycznie rymów w analizowanych wierszach jest 13 (12,60). Liczba wersów odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 5 (4,81) par rymów (odchylenie przeciętne) oraz 6 (6,26) par rymów (odchylenie standardowe). Centralne miejsce wśród badanych wierszy zajmuje wiersz z 12 parami rymów, a najczęściej powtarzającymi się wierszami są te, w których liczba par rymów równa jest 8. Współczynnik skośności wynosi 0,74 i mówi o dużej prawostronnej asymetrii – rozkład jest asymetryczny. Najmniejsza liczba par rymów w wierszu równa jest 0, a największa – 34. Obszar zmienności wynosi 34. Typowy obszar zmienności zawiera się w przedziale (6, 19) [(6,35; 18,86)]. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym równy jest 50% i świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu. Współczynnik koncentracji równy jest 0,32 i oznacza małą koncentrację cechy rymy wokół średniej.

Analiza miar tendencji centralnej, bezwzględnych i względnych miar zróżnicowania, asymetrii i koncentracji wykryła prawidłowości i zależności zachodzące w badanej zbiorowości statystycznej, a więc dała podstawy do wyciągnięcia wniosków o tej zbiorowości. Przedstawiony podział, mimo że arbitralny, ukazuje wyraźne prawidłowości. Najważniejsza z nich wskazuje na

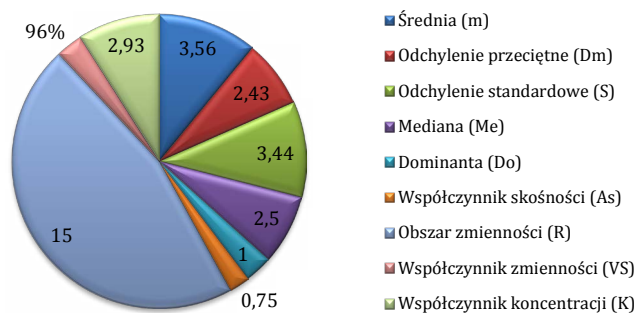
### Sylaby miary statystyki opisowej

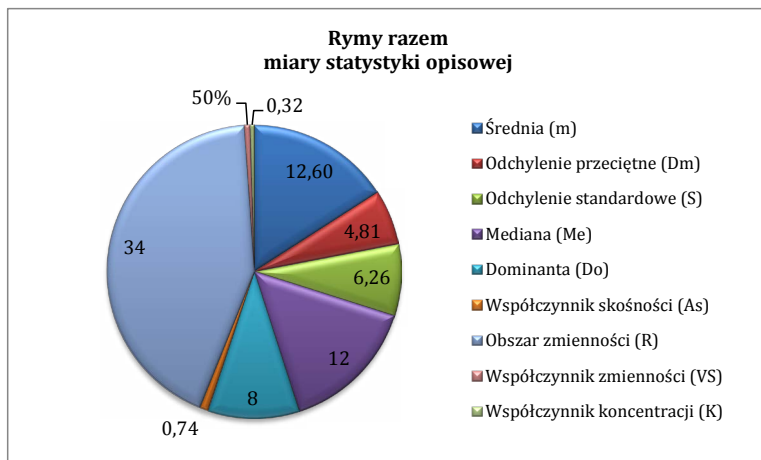


### Rymy żeńskie miary statystyki opisowej



### Rymy męskie miary statystyki opisowej





to, że im tekst jest bardziej żywiołowy, spontaniczny, nieoficjalny, tym na ogół udział przymiotników w stosunku do rzeczowników jest mniejszy, i odwrotnie – im tekst jest bardziej odległy od polszczyzny mówionej, tym frekwencja przymiotników w stosunku do rzeczowników jest większa. W badanych wierszach występuje przewaga rzeczowników nad czasownikami i pozostałymi częściami mowy. Jest to cecha charakterystyczna stylu nominalnego, a więc języka pisanego. Przeciętna liczba rzeczowników w badanych wierszach równa jest 34, a czasowników 25. Czasowniki dynamizują wypowiedź i jest ich w badanych wierszach w stosunku do rzeczowników statystycznie o 9 mniej. Można więc przypuszczać, że szczególnie dzieci, być może pod wpływem rodziców, babć i dziadków, akceptują te wiersze, które niekoniecznie są dynamiczne. A może dzieci potrzebują ukojenia? A. Łobos wykazała, że w opowiadaniach, artykułach popularnonaukowych i komiksach rzeczowniki dominują w tekście (słowoformy) i słowniku (hasła). W badanych wierszach jest podobnie. Aby teksty dla dzieci były zrozumiałe (zwłaszcza dla czytelnika, który nie jest jeszcze biegły w czytaniu i nie potrafi zbyt długo skupić uwagi), ich autorzy powinni ograniczać użycie rzeczowników powodujących uabstrakcyjnienie języka, który staje się za gęsty i za szybki dla zwykłego czytelnika<sup>32</sup>. Według literatury przedmiotu dwa podstawowe instrumenty, które powodują, że opowieść odwołuje się do naszych zmysłów, stanowią czasownik i rzeczownik, a najskuteczniejsze w tym względzie są tzw. rzeczowniki obrazowe. Częste występowanie czasowników zbliża język wierszy do mowy potocznej. Oprócz tego, że czasowniki dynamizują wypowiedź, ułatwiają one dziecku jej odbiór. Przymiotników średnio w wierszu jest 6. Ich nieznaczną liczbą może oznaczać, „iż autorzy unikają oceniania, określania jakości świata

<sup>32</sup> A. Łobos, *Język czasopism...*, s. 59.

przedstawianego w tekstach dla dzieci”<sup>33</sup>, a także „może dlatego, że poetom nie zależy na dokładnym opisywaniu cech. Młody czytelnik też na to nie zwraca uwagi”<sup>34</sup>. Autorzy badanych wierszy nie stosują raczej wyszukanych środków stylistycznych. Wykorzystują epitety oraz personifikacje. Najczęściej cechami ludzkimi obdarzone są zwierzęta. Oprócz personifikacji są też ślady animizacji. Wiersze te nie zawierają skomplikowanych konstrukcji gramatycznych<sup>35</sup>.

### 3. Charakterystyka wierszy napisanych przez dzieci

Dzieci czasami piszą wiersze, ale czy mogą być twórcami poezji? Znanе jest powiedzenie: poetą się nie jest, poetą się bywa. W tym znaczeniu dzieci są poetami w większym stopniu, niż nam się wydaje. Decyduje o tym w pierwszej kolejności ich wrażliwość na piękno (lub brzydotę) otaczającej nas rzeczywistości, w drugiej – zdolność przekazania myśli w określonej formie, co dotyczy – nazwijmy to umownie – techniki pisania, która sprawia dzieciom najwięcej kłopotów. Dlatego najbardziej widoczną cechą jest zależność wielu wierszy od literackich pierwowzorów, głównie popularnych i lubianych utworów J. Brzechwy. Odnosi się to do zaczerpniętych z nich obrazów, skojarzeń, słownictwa, także rymów, a nawet rytmu. Jednak głównym źródłem, z którego czerpią dzieci, jest otaczający je świat, z którym związane są realne, smutne lub radosne, przeżycia. Pomysłów do napisania wiersza dostarcza im zabawa i szkoła, kontakt z rodzicami, a także z rówieśnikami (a w o wiele mniejszym stopniu z rodzeństwem). Ważną rolę pełnią też bajki i opowieści o strachach i duchach, które oswiają dzieci z ciemnością i lękiem. Duchy i strachy należą do ulubionych przez dzieci klisz poetyckich. W wierszach można też zauważyć wpływ tekstów piosenek i opowieści ludowych. Na uwagę zasługują ślady wskazań moralnych, mających swe źródło w nauce religii. Nie wiadomo, skąd pochodzi popularny w środowisku dzieci objętych ankietą obraz smutnego dziecka, którego nie zdołał zachęcić do zabawy skory zawsze do figlów kot.

W wierszach często widać inspirację ze strony dorosłych. Może ona polegać na podsunięciu dziecku jakiegoś znanego utworu. Na przykład tekst VII z cyklu *Radość* kojarzy się z fraszką Jana Kochanowskiego *Na zdrowie*. W wierszu XV tego cyklu podmiotem lirycznym jest osoba dorosła, bowiem dziewczynka („ja malarka złotowłosa”) raczej nie czuje „jak miliony innych dzieci”. Trzeba jednak dodać, że zdanie „i rysuję uśmiechnięte piękne konie” uderza

<sup>33</sup> Tamże, s. 64.

<sup>34</sup> S. Krzyńska, *Emocje i utwory poetyckie kierowane do dzieci w wieku wczesnoszkolnym – modele matematyczne*, w: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia w medycynie i edukacji*, Łódź 2008, ss. 99–104.

<sup>35</sup> S. Krzyńska, *Receptive poetry therapy and emotions mathematical modeling*, Вучоныя запіскі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта А.С.Пушкінаў. Зборнік навуковых прац, 2008ю, Т. 4 Ч. 1. Сяра гуманітарных і грамадскіх навук, Brześć 2008, ss. 207–212.

świeżością. Zdumiewa natomiast formą i treścią wiersz V z cyklu *Gniew*. Nie jest moim zadaniem odszukanie literackiego pierwowzoru tego tekstu, ale jeśli dziecko potrafiło zrozumieć jego treść i w pewien sposób przyjąć za swój, to rezultat pomocy dorosłych można uznać za bardzo pozytywny. Na szczególną uwagę zasługują wiersze oryginalne, pisane przez dzieci w dużej mierze samodzielnie. Wszystkie utwory ułożone są w czterech grupach według czterech podstawowych emocji (radość, strach, smutek, gniew) oraz dodatkowo w piątej części nazwanej *Varia*. Radość jest uczuciem najbliższym dzieciom. Świadczy o tym nie tylko liczba utworów, ale również ich szczerość i spontaniczność. Wiersze urzekają prostotą i autentycznością przeżycia. Najczęściej są rymowane, ale występują wśród nich także wiersze białe. Taki jest II wiersz tego cyklu z rymem wewnętrznym w ostatnim wersie. Chociaż wyraźne są ślady sugestii matczynych, wiersz nie zatracił dziecięcej szczerości. Wiersz III powstał pod wyraźnym wpływem poezji J. Brzechwy, natomiast VI opiera swój urok na prostocie wypowiedzi. Są też teksty bardzo dowcipne, osadzone w rodzinnych realiach, np. wiersz XVII. Jak różne są reakcje dzieci na tak bliskie im uczucie, świadczą wiersze VII i XI. Pierwszy z nich, pisany zapewne z pomocą rodziców, cechuje subtelny, ale zbyt stylizowany liryzm. Kontrastuje z nim wiersz XI, nadzwyczaj prosty, z niewyszukanymi, łagodnie mówiąc, rymami gramatycznymi, ale dość rytmiczny. Bije jednak z niego witalizm i żywiołowa radość żadnego ruchu i nieskomplikowanej zabawy chłopca.

W cyklu *Strach* przeważają obawy, które budzi ciemna noc i samotność. Dzieci najczęściej udają przerażenie z powodu pojawienia się strachów, duchów, a nawet diabła. Jest to wspomnienie bajek i opowieści, które wieczorami czytali im mama lub tata. Dość oryginalnie wypada rozmowa dziewczynki ze strachem w wierszu XIV. Samodzielną relacją z długiego wieczoru spędzonego w samotności jest wiersz XV. Na szczególną uwagę zasługuje krótki, sugestywny opis groźnej burzy, którego autorką jest dziesięcioletnia dziewczynka (XVI). Nie można też nie zauważyć wiersza V, który zaskakuje subtelnym erotyzmem. Smutek kojarzy się dzieciom z deszczem, siedzeniem w domu, nudą i złym samopoczuciem. Wiersz ten jest bardzo prosty, niewymagający wiele wysiłku przy pisaniu, ujmując szczerością wypowiedzi. Na przeciwnym biegunie można umieścić wiersz VII – „smutek, który włada sercem moim” i inne skojarzenia są wyraźnie podpowiedzią rodziców. Wiersz VI natomiast ma swoje źródło w folklorze. Ostatni wiersz z tego cyklu uzewnętrznia bardzo trudny problem emocjonalny dziecka, które ma dobry kontakt z mamą, ale nie czuje akceptacji ojca i przeczuwa jego odejście. Jest to bardzo poruszający, szczerzy do bólu wiersz, a zarazem świadectwo destrukcyjnego konfliktu w rodzinie. Przy tej okazji nasuwa się refleksja, że gdyby chłopcu po napisaniu wiersza żyło się choć przez pewien czas znośniej, byłby to skromny dowód na magiczne działanie poezji. Wprawdzie żal i ból poprzez werbalizację nie znikną, ale zostaną złagodzone.

Wiersz I z cyklu *Gniew* pisany jest językiem Brzechwy, a wiersz II od razu przypomina jego frazę „Dzik jest dziki, dzik jest zły”. Z kolei wiersz III ma cechy aforyzmu („gniew jak zgaga, piecze, pali i przeszkadza”), ale czy to może być refleksja dziecka? Wspomniany na wstępie wyróżniający się wiersz V świadczy o znajomości przez jednego z rodziców konwencji poetyckiej z pierwszej połowy XX wieku („strach w poety sercu dom swój buduje”, „nicłość, iluzja i strach”).

W I wierszu ostatniego cyklu (*Varia*) podmiotem lirycznym jest matka, a narracja dziecka brzmi sztucznie, co uwydatniają zbyt proste rymy gramatyczne. Natomiast teksty V i VII pisali zapewne dobrzy koledzy, z których jeden korzystał z wydatnej pomocy drugiego.

Powróćmy jeszcze do wypowiedzi dzieci, które są związane z pytaniami: Co to jest strach [gniew, smutek, radość]? Odpowiedzi dzieci są konkretne i różnią się od relacji zawartych w wierszach, które napisały. W tych krótkich wypowiedziach gniew jest najczęściej reakcją na brak akceptacji przez rówieśników, na doznana od nich krzywdę („kiedy mnie olewają”, obgadują czy wyśmiewają). Smutek wywołuje zły stopień w szkole, ostra nagana w domu, drwiny kolegów. Jego powodem jest też śmierć kogoś z otoczenia, w tym zwierzęcia. Strach z kolei kojarzy się z ciemnością, duchami, pajakami i węzami. W tej kategorii wymienia się też złe stopnie i krytyczne uwagi w szkole. Hasło „radość” wyzwała najwięcej spontanicznych, a zatem szczerych wypowiedzi. Jej powodem są zazwyczaj otrzymane prezenty (plecak, piórniki, a nawet długopisy), a także dobre stopnie w szkole, zwycięstwo w zawodach sportowych, zapowiedź wyjazdu czy obietnica dalekiej wycieczki. Ze wstępnego porównania wypowiedzi oraz wybranych wierszy można wysnuć hipotezę, że dzieci postrzegają istnienie jakby dwu odrębnych, podobnych, ale nie tożsamyh światów: jeden, który istnieje realnie w życiu, i drugi, który można spotkać w wierszu. Dotyczy to zwłaszcza emocji zarówno prostych (gniewu, strachu), jak i wyższych, a być może także wartości.

#### 4. Struktura językowa wierszy napisanych przez dzieci – analiza statystyczna

W badaniach recepcji poezji dla dzieci wziąłem pod uwagę także wiersze napisane przez uczniów klas I–III. Z korpusu 200 wierszy do dalszej analizy wylosowałem 56 i analogicznie jak w przypadku wierszy wskazanych do badań struktury poezji dla dzieci wyodrębniłem: *części mowy*, *wersy*, *wyrazy*, *sylaby* i *rymy*.

Liczbowo-procentowe uczestnictwo części mowy w tych wierszach z odniesieniem do opisywanego rodzaju emocji (*radość*, *smutek*, *strach* i *gniew*) przedstawiam w tabeli 6.



Tabela 6. Liczbowo-procentowy udział części mowy w wierszach napisanych przez dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 5 i Szkoły Podstawowej nr 2 w Gnieźnie

Część mowy	Kategoria wierszy							
	radość		smutek		strach		gniew	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Rzeczownik	231	24,50	75	22,39	154	20,48	57	26,27
Czasownik	216	22,91	69	20,60	183	24,34	47	21,66
Zaimek	189	20,04	75	22,39	165	21,94	41	18,89
Spójnik	103	10,92	42	12,54	76	10,11	23	10,60
Przyimek	78	8,27	16	4,78	63	8,38	12	5,53
Przymiotnik	62	6,57	27	8,06	35	4,65	20	9,22
Przysłówek	48	5,09	19	5,67	49	6,52	13	5,99
Partykuła	11	1,17	9	2,69	14	1,86	1	0,46
Liczebnik	4	0,42	1	0,30	11	1,46	1	0,46
Imiesłów	1	0,11	2	0,60	2	0,27	1	0,46
Wykrzyknik	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,46
Razem	943	100,00	335	100,00	752	100,00	217	100,00

Źródło: obliczenia własne.

Szczegółowe dane dotyczące liczby części mowy w poszczególnych wierszach w kategoriach: *radość*, *smutek*, *strach* i *gniew* znajdują się w tabelach V–VIII w aneksach.

Zestawienie liczbowo-procentowe (tabela 6) wskazuje na to, że w wierszach w kategorii *radość* największą frekwencję ma rzeczownik (231), natomiast w kategorii *smutek* – rzeczownik i zaimek mają jednakową liczbę wystąpień (75). W wierszach w kategorii *strach* najczęściej występuje czasownik (183), a w kategorii *gniew* – rzeczownik (57). W odniesieniu do wierszy napisanych przez dzieci, analogicznie jak w przypadku analizy statystycznej struktury językowej wybranych wierszy dla dzieci, obliczyłem wskaźnik epitetyzacji, który potwierdził, że „użycie rzeczownika pociąga za sobą konsekwencje w zakresie doboru innych części mowy, przede wszystkim przymiotnika (im więcej w tekście rzeczowników, tym udział przymiotników jest większy)”<sup>36</sup>.

$$W_e = \frac{\sum \text{rzeczowniki}}{\sum \text{przymiotniki}}$$

$$\text{radość: } W_e(\text{radość}) = \frac{231}{62} = 3,73$$

<sup>36</sup> S. Krzyśka, *Statystyka języka wierszy dla dzieci*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Mysłowice 2008.



$$\text{smutek:} \quad W_e(\text{smutek}) = \frac{75}{27} = 2,78$$

$$\text{strach:} \quad W_e(\text{strach}) = \frac{154}{35} = 4,40$$

$$\text{gniew:} \quad W_e(\text{gniew}) = \frac{57}{20} = 2,85$$

Wskaźnik epitetyzacji określa jakość stylistyczną tekstu. Im wartość wskaźnika jest większa, tym stopień epitetyzacji mniejszy, ponieważ wskaźnik ów pokazuje, ile rzeczowników przypada przeciętnie na jeden przymiotnik. Dla porównania za M. Ruszkowskim prezentuję wartość wskaźnika epitetyzacji w różnych typach tekstów (tabela 7).

Tabela 7. Wskaźnik epitetyzacji w różnych typach tekstów

Lp.	Typ tekstu	Wskaźnik epitetyzacji
1.	gwara	6,80
2.	język biurowy	5,59
3.	język dzieci (szkoła podstawowa)	4,77
4.	rozmowy telefoniczne	4,32
5.	język młodzieży licealnej	4,16
6.	język potoczny studentów	4,16
7.	rozmowy potoczne	4,13
8.	język w środowisku szkolnym	3,84
9.	narady	3,81
10.	audycje radiowe i telewizyjne	3,68
11.	wiadomości radiowe (Program I)	3,63
12.	wiadomości prasowe	3,46
13.	reportaże prasowe	3,31
14.	Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej	3,17
15.	dyskusje naukowe	3,14
16.	wiadomości telewizyjne (główne wydanie „Wiadomości”)	2,85
17.	XIX-wieczne wiadomości prasowe	2,64
18.	proza artystyczna dwudziestolecia międzywojennego	2,60
19.	wiadomości w podręcznikach szkolnych	2,54
20.	komentarze prasowe	2,21
21.	prace naukowo-techniczne	2,15
22.	prace literaturoznawcze	1,91
23.	prace pedagogiczne	1,91
24.	współczesna proza artystyczna	1,91
25.	prace historyczne	1,84
26.	prace językoznawcze	1,77
27.	teksty popularnonaukowe	1,67
28.	publicystyka	1,65

Źródło: M. Ruszkowski, *Wskaźnik epitetyzacji...*, ss. 52–53.

Możemy porównać wskaźniki epitetyzacji w obu rodzajach wypowiedzi: wierszach napisanych przez dzieci oraz w różnych typach tekstów przedstawionych w pracy M. Ruszkowskiego. Wskaźnik epitetyzacji w wierszach zebranych w kategorii emocji *radość* (3,73) jest najbardziej zbliżony do języka audycji radiowych i telewizyjnych (3,68) oraz narad (3,81). Nie dziwi natomiast podobieństwo do języka, jaki spotykamy w środowisku szkolnym (3,84). *Radość* wyrażamy zazwyczaj spontanicznie językiem stosowanym na co dzień.

Epitetyzacja w wierszach napisanych przez dzieci zakwalifikowanych do kategorii *smutek* (2,78) i *gniew* (2,85) jest zbliżona (w przypadku wierszy w kategorii *gniew* jest równa) do wypowiedzi spotykanych w głównym wydaniu telewizyjnych „Wiadomości” (2,85). Natomiast wskaźnik epitetyzacji w wierszach w kategorii *strach* (4,40) jest najbardziej podobny do wskaźnika w języku rozmów telefonicznych (4,32). Można powiedzieć, że emocja ta skłania do zwięzłości wypowiedzi, co przekłada się na niski wskaźnik epitetyzacji.

Obliczyłem także wskaźnik nominalności, który jest „mierzony stosunkiem liczby rzeczowników do liczby czasowników występujących w analizowanym tekście”<sup>37</sup>.

$$W_n = \frac{\Sigma \text{rzeczowniki}}{\Sigma \text{czasowniki}}$$

$$\text{radość:} \quad W_n(\text{radość}) = \frac{231}{216} = 1,07$$

$$\text{smutek:} \quad W_n(\text{smutek}) = \frac{75}{69} = 1,09$$

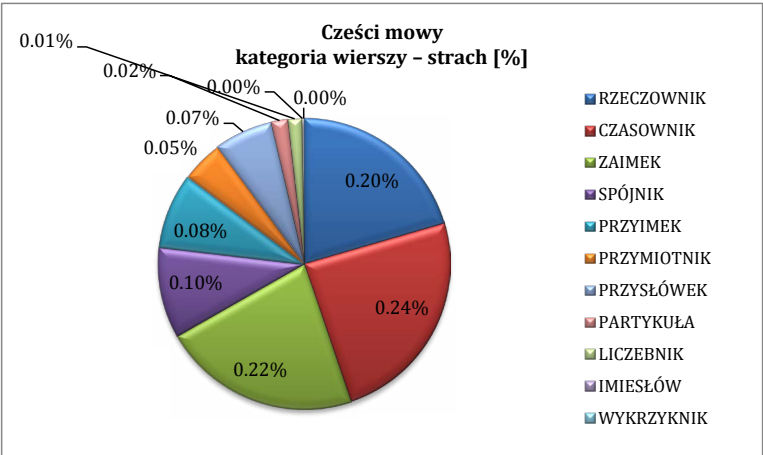
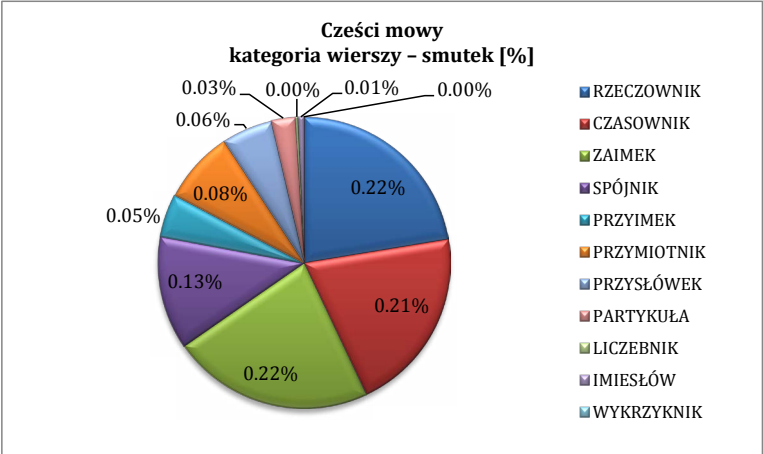
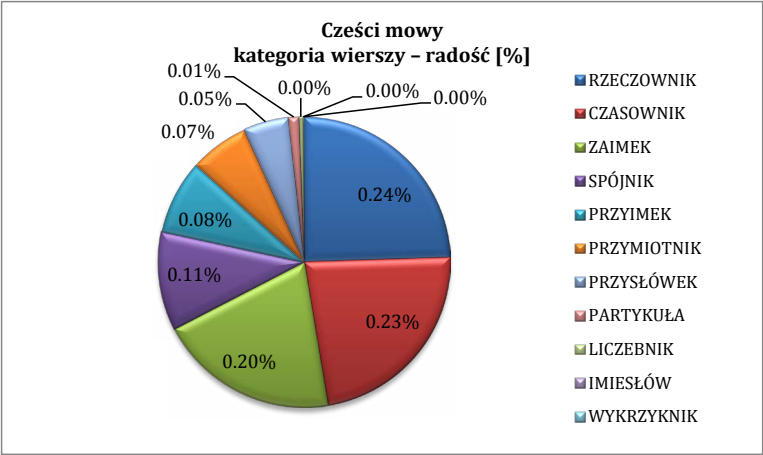
$$\text{strach:} \quad W_n(\text{strach}) = \frac{154}{183} = 0,84$$

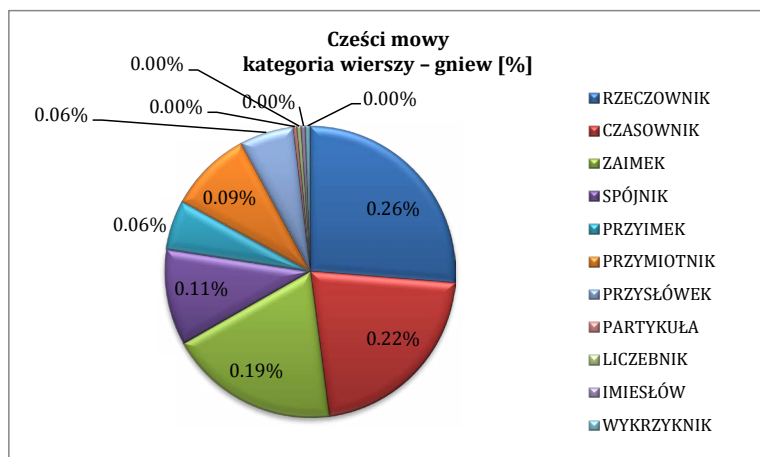
$$\text{gniew:} \quad W_n(\text{gniew}) = \frac{57}{47} = 1,21$$

Otrzymane wyniki oznaczają, że wiersze z kategorii *radość*, *smutek* i *gniew* mają styl nominalny charakterystyczny dla języka pisanego, zaś wiersze w kategorii *strach* mają styl werbalny charakterystyczny dla języka mówionego.

Części mowy wierszy w kategoriach *radość*, *smutek*, *strach* i *gniew* scharakteryzowałem miarami statystyki opisowej, przeprowadzając wszechstronną analizę porównawczą badanej struktury.

<sup>37</sup> W. Śliwiński, *Linearne sposoby kształtowania grup nominalnych w poezji K. I. Gałczyńskiego (na przykładzie Kroniki Olsztyńskiej i Pieśni)*, <http://www.kigalczynski.pl/prace/konferencje/krakow2003/referaty/sliwinski.pdf> [31.03.2011].





Obliczyłem ponadto miary położenia, rozproszenia i asymetrii oraz związane z nimi miary koncentracji. Wyniki umieściłem w tabelach 8–11.

### Kategoria wierszy: *RADOŚĆ*

**Średnia arytmetyczna ( $m$ ).** W wierszach napisanych przez dzieci *rzeczownik* występuje przeciętnie 9,63 razy; *czasownik* – 9; *zaimek* – 7,88; *spójnik* – 4,29; *przyimek* – 3,25; *przymiotnik* – 2,58; *przysłówek* – 2; *partykuła* – 0,46; *liczebnik* – 0,17; *imiesłów* – 0,04 i *wykrzyknik* – 0 przy ogólnej liczbie 943 wyrazów, którą wraz z udziałem procentowym prezentuje tabela 8. Najczęściej występuje *rzeczownik* (231 razy), a najrzadziej *wykrzyknik* (brak wystąpień).

**Wartość centralna – mediana ( $Me$ ).** Centralne miejsce zajmują te wiersze, w których liczba poszczególnych części mowy jest następująca: *rzeczownik* – 10; *czasownik* – 8,50; *zaimek* – 8; *spójnik* – 4; *przyimek* – 3; *przymiotnik* – 2; *przysłówek* – 1,50; *partykuła* – 0; *liczebnik* – 0; *imiesłów* – 0; *wykrzyknik* – 0.

**Wartość występująca najczęściej – dominanta ( $Do$ ).** *Rzeczownik* ma dominantę równą 12, a *czasownik* 8. Pozostałe wartości dominanty: *zaimek* – 12, *spójnik* – 1, *przyimek* – 1, *przymiotnik* – 0, *przysłówek* – 0, *partykuła* – 0, *liczebnik* – 0; *imiesłów* – 0; *wykrzyknik* – 0.

**Odchylenie przeciętne ( $D_m$ ).** Dla cechy *rzeczownik* wyliczone odchylenie przeciętne wynosi 3,99, co oznacza, że wartości poszczególnych obserwacji odchylają się przeciętnie od średniej wynoszącej 9,63 o 3,99 „w górę” lub „w dół”. Pozostałe wartości odchylenia przeciętnego: *czasownik* – 3,33 (średnia równa 9,00); *zaimek* – 3,97 (7,88), *spójnik* – 2,17 (4,29), *przyimek* – 2,27 (3,25), *przymiotnik* – 2,01 (2,58), *przysłówek* – 1,58 (2,00), *partykuła* – 0,69 (0,46), *liczebnik* – 0,29 (0,17), *imiesłów* – 0,08 (0,04), *wykrzyknik* – 0 (0).

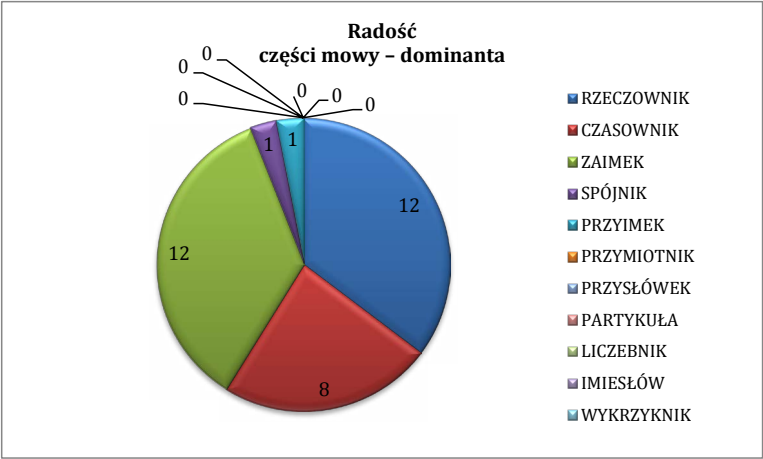
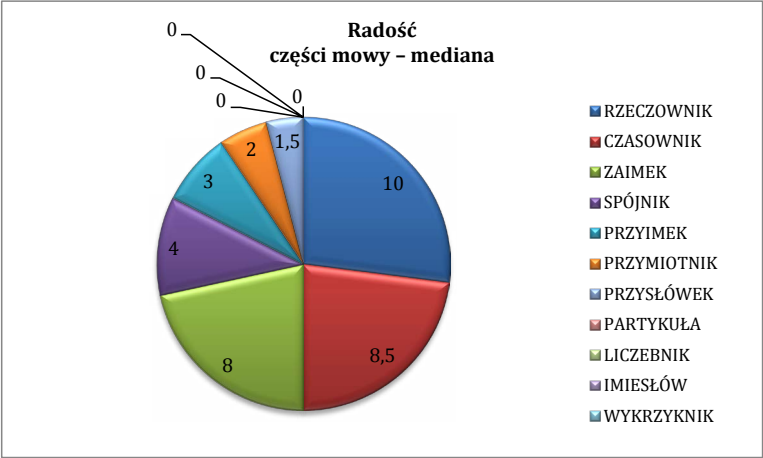
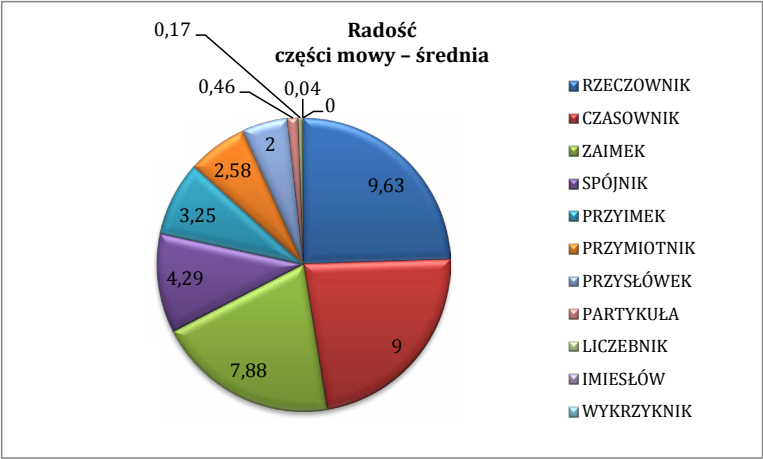


Tabela 8. *Radość* – miary statystyki opisowej dla cechy części mowy

<i>Radość</i>	rzeczownik	czasownik	zaimek	spójnik	przymimek	przymiotnik	przysłówek	partykuła	liczebnik	imiesłów	wykrzyknik
Liczba ( <i>n</i> )	231	216	189	103	78	62	48	11	4	1	0
Średnia ( <i>m</i> )	9,63	9,00	7,88	4,29	3,25	2,58	2,00	0,46	0,17	0,04	0,00
Odchylenie przeciętne ( <i>D<sub>m</sub></i> )	3,99	3,33	3,97	2,17	2,27	2,01	1,58	0,69	0,29	0,08	0,00
Odchylenie standardowe ( <i>S</i> )	4,88	4,08	4,62	2,86	3,02	2,43	1,78	0,87	0,47	0,20	0,00
Mediana ( <i>Me</i> )	10,00	8,50	8,00	4,00	3,00	2,00	1,50	0,00	0,00	0,00	0,00
Dominanta ( <i>Do</i> )	12,00	8,00	12,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Współczynnik skośności ( <i>A<sub>s</sub></i> )	-0,49	0,24	-0,89	1,15	0,75	1,06	1,12	0,53	0,35	0,21	-
Minimum ( <i>min</i> )	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maksimum ( <i>max</i> )	18,00	17,00	18,00	12,00	11,00	8,00	5,00	3,00	2,00	1,00	0,00
Obszar zmienności ( <i>R</i> )	18,00	16,00	17,00	11,00	11,00	8,00	5,00	3,00	2,00	1,00	0,00
Typowy obszar zmienności ( <i>R<sub>s</sub></i> )	4,74	4,92	3,25	1,43	0,23	0,15	0,22	-0,41	-0,30	-0,16	0,00
Współczynnik zmienności ( <i>V<sub>s</sub></i> )	14,51	13,08	12,50	7,16	6,27	5,01	3,78	1,32	0,64	0,24	0,00
	51%	45%	59%	67%	93%	94%	89%	189%	283%	480%	-
Współczynnik koncentracji ( <i>K</i> )	0,24	0,27	0,26	0,91	1,24	1,04	0,78	9,68	62,16	529,04	-

Źródło: obliczenia własne.

Tabela 9. *Smutek* – miary statystyki opisowej dla cechy części mowy

<i>Smutek</i>	trzechownik	czasownik	zaimnek	spójnik	przymiłek	przymiotnik	przysłówek	partykuła	liczebnik	imiesłów	wykrzyknik
Liczba ( <i>n</i> )	75	69	75	42	16	27	19	9	1	2	0
Średnia ( <i>m</i> )	7,50	6,90	7,50	4,20	1,60	2,70	1,90	0,90	0,10	0,20	0,00
Odchylenie przeciętne ( <i>D<sub>m</sub></i> )	3,70	2,52	2,90	1,44	1,32	1,56	1,10	0,54	0,18	0,36	0,00
Odchylenie standardowe ( <i>S</i> )	4,32	2,84	4,50	1,66	1,56	1,85	1,58	0,70	0,30	0,60	0,00
Mediana ( <i>Me</i> )	8,50	7,00	7,50	4,00	1,00	3,00	1,50	1,00	0,00	0,00	0,00
Dominanta ( <i>Do</i> )	10,00	4,00	8,00	2,00	0,00	3,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
Współczynnik skośności ( <i>A<sub>s</sub></i> )	-0,58	1,02	-0,11	1,32	1,02	-0,16	0,57	-0,14	0,33	0,33	-
Minimum ( <i>min</i> )	0,00	3,00	1,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maksimum ( <i>max</i> )	15,00	11,00	19,00	7,00	5,00	6,00	6,00	2,00	1,00	2,00	0,00
Obszar zmienności ( <i>R</i> )	15,00	8,00	18,00	5,00	5,00	6,00	6,00	2,00	1,00	2,00	0,00
Typowy obszar zmienności ( <i>R<sub>s</sub></i> )	3,18	4,06	3,00	2,54	0,04	0,85	0,32	0,20	-0,20	-0,40	0,00
Współczynnik zmienności ( <i>V<sub>s</sub></i> )	11,82	9,74	12,00	5,86	3,16	4,55	3,48	1,60	0,40	0,80	0,00
	58%	41%	60%	40%	98%	68%	83%	78%	300%	300%	-
Współczynnik koncentracji ( <i>K</i> )	0,28	0,21	0,64	5,65	13,40	0,73	5,95	19,61	81,11	40,56	-

Źródło: obliczenia własne.

Tabela 10. *Strach* – miary statystyki opisowej dla cechy części mowy

<i>Strach</i>	rzeczownik	czasownik	zaimek	spójnik	przymiłek	przymiotnik	przysłówek	partykuła	liczebnik	imiesłów	wykrzyknik
Liczba ( <i>n</i> )	154	183	165	76	63	35	49	14	11	2	0
Średnia ( <i>m</i> )	9,06	10,76	9,71	4,47	3,71	2,06	2,88	0,82	0,65	0,12	0,00
Odchylenie przeciętne ( <i>D<sub>m</sub></i> )	3,36	3,54	2,75	2,15	2,28	1,38	1,88	0,78	0,99	0,21	0,00
Odchylenie standardowe ( <i>S</i> )	4,29	4,21	3,32	2,70	2,76	1,83	2,27	0,92	1,53	0,32	0,00
Mediana ( <i>Me</i> )	9,00	11,00	9,00	4,00	3,00	2,00	2,00	1,00	0,00	0,00	0,00
Dominanta ( <i>Do</i> )	11,00	15,00	8,00	5,00	7,00	2,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Współczynnik skośności ( <i>A<sub>s</sub></i> )	-0,45	-1,01	0,51	-0,20	-1,19	0,03	0,39	0,89	0,42	0,37	-
Minimum ( <i>min</i> )	3,00	4,00	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maksimum ( <i>max</i> )	19,00	19,00	17,00	11,00	10,00	6,00	7,00	3,00	6,00	1,00	0,00
Obszar zmienności ( <i>R</i> )	16,00	15,00	13,00	11,00	10,00	6,00	7,00	3,00	6,00	1,00	0,00
Typowy obszar zmienności ( <i>R<sub>s</sub></i> )	4,77	6,56	6,38	1,77	0,95	0,23	0,61	-0,10	-0,88	-0,20	0,00
Współczynnik zmienności ( <i>V<sub>s</sub></i> )	13,35	14,97	13,03	7,17	6,47	3,89	5,15	1,75	2,18	0,44	0,00
Współczynnik koncentracji ( <i>K</i> )	47%	39%	34%	60%	74%	89%	79%	112%	237%	274%	-
	0,36	0,20	0,26	0,91	0,62	1,22	3,30	60,80	14,11	56,38	-

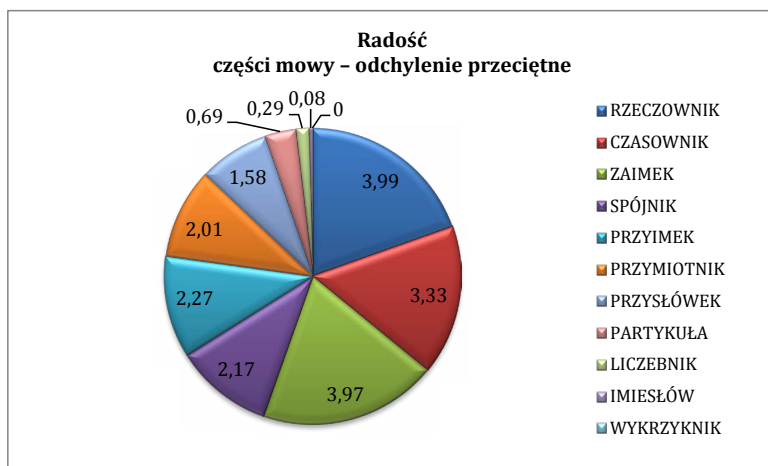
Źródło: obliczenia własne.



Tabela 11. Gniew – miary statystyki opisowej dla cechy części mowy

Gniew	trzechownik	czasownik	zaimnek	spójnik	przymiłek	przymiotnik	przysłówek	partykula	liczebnik	imiesłów	wykrzyknik
Liczba ( <i>n</i> )	57	47	41	23	12	20	13	1	1	1	1
Średnia ( <i>m</i> )	11,40	9,40	8,20	4,60	2,40	4,00	2,60	0,20	0,20	0,20	0,20
Odchylenie przeciętne ( <i>D<sub>m</sub></i> )	7,28	6,48	7,84	3,92	1,92	1,20	1,28	0,32	0,32	0,32	0,32
Odchylenie standardowe ( <i>S</i> )	7,66	7,31	9,52	4,13	2,06	1,67	1,36	0,40	0,40	0,40	0,40
Mediana ( <i>Me</i> )	8,00	6,00	3,00	2,00	3,00	4,00	3,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Dominanta ( <i>Do</i> )	-	-	-	1,00	0,00	4,00	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Współczynnik skośności ( <i>A<sub>s</sub></i> )	-	-	-	0,87	1,17	0,00	-1,03	0,50	0,50	0,50	0,50
Minimum ( <i>min</i> )	3,00	2,00	0,00	1,00	0,00	2,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maksimum ( <i>max</i> )	22,00	22,00	26,00	11,00	5,00	7,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Obszar zmienności ( <i>R</i> )	19,00	20,00	26,00	10,00	5,00	5,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Typowy obszar zmienności ( <i>R<sub>s</sub></i> )	3,74	2,09	-1,32	0,47	0,34	2,33	1,24	-0,20	-0,20	-0,20	-0,20
Współczynnik zmienności ( <i>V<sub>s</sub></i> )	19,06	16,71	17,72	8,73	4,46	5,67	3,96	0,60	0,60	0,60	0,60
	67%	78%	116%	90%	86%	42%	52%	200%	200%	200%	200%
Współczynnik koncentracji ( <i>K</i> )	0,12	0,22	0,32	0,97	4,18	0,63	10,89	7396,25	16,25	16,25	16,25

Źródło: obliczenia własne.



**Odchylenie standardowe ( $S$ ).** Wartości odchylenia standardowego dla części mowy w wierszach napisanych przez dzieci wynoszą: *rzeczownik* – 4,88; *czasownik* – 4,08; *zaimek* – 4,62; *spójnik* – 2,86; *przyimek* – 3,02; *przymiotnik* – 2,43; *przysłówek* – 1,78; *partykuła* – 0,87; *liczebnik* – 0,47; *imiesłów* – 0,20; *wykrzyknik* – 0.

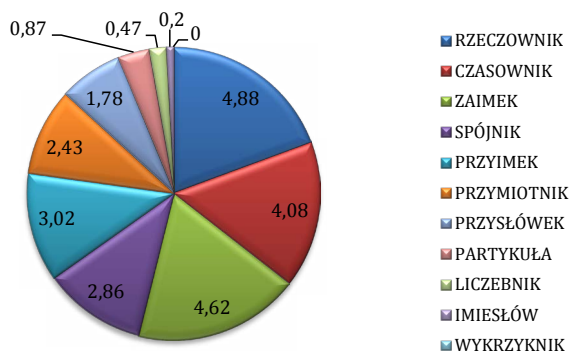
**Obszar zmienności ( $R$ ).** Wartość obszaru zmienności dla cechy: *rzeczownik* – 18 ( $\min = 0$ ;  $\max = 18$ ), *czasownik* – 16 (1; 17), *zaimek* – 17 (1; 18), *spójnik* – 11 (1; 12), *przyimek* – 11 (0; 11), *przymiotnik* – 8 (0; 8), *przysłówek* – 5 (0; 5), *partykuła* – 3 (0; 3), *liczebnik* – 2 (0; 2), *imiesłów* – 1 (0; 1), *wykrzyknik* – 0 (0; 0).

**Typowy obszar zmienności ( $R_s$ ):**

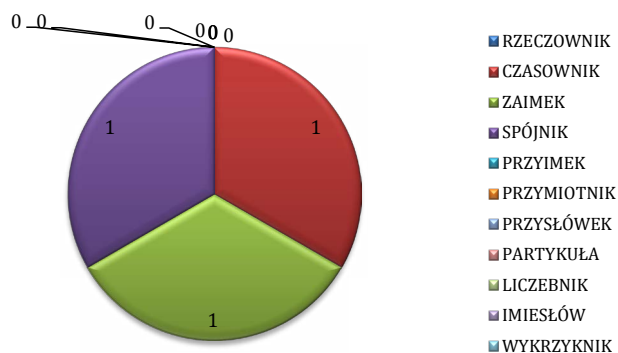
rzeczownik	$4,74 < R_s < 14,51$
czasownik	$4,92 < R_s < 13,08$
zaimek	$3,25 < R_s < 12,50$
spójnik	$1,43 < R_s < 7,16$
przyimek	$0,23 < R_s < 6,27$
przymiotnik	$0,15 < R_s < 5,01$
przysłówek	$0,22 < R_s < 3,78$
partykuła	$0 < R_s < 1,32$
liczebnik	$0 < R_s < 0,64$
imiesłów	$0 < R_s < 0,24$
wykrzyknik	$0 < R_s < 0$

Dla cechy *rzeczownik* typowe wartości należą do przedziału liczbowego (4,74; 14,51), czyli są to te wiersze, w których liczba rzeczowników zawiera się pomiędzy 4,74 i 14,51. Analogicznie interpretuję typowe obszary zmienności dla pozostałych części mowy.

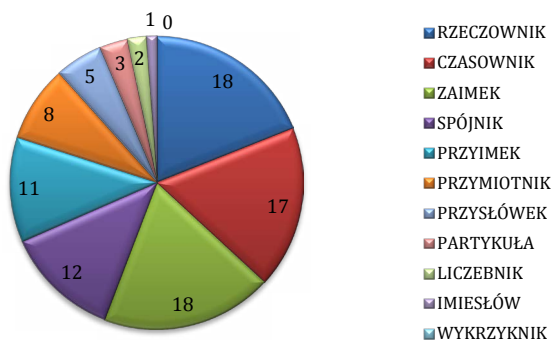
**Radość**  
części mowy - odchylenie standardowe



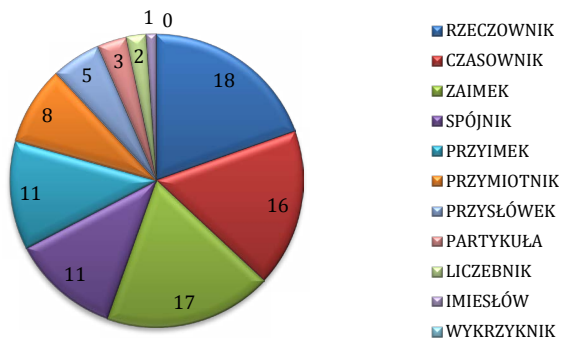
**Radość**  
części mowy - wartość najmniejsza



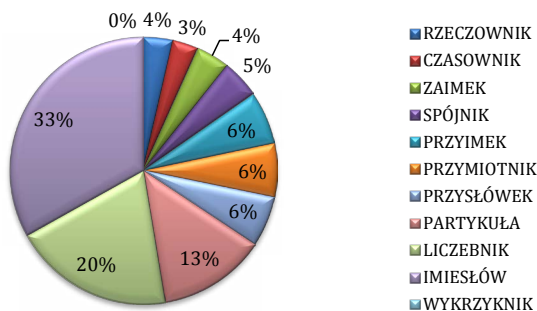
**Radość**  
części mowy - wartość największa



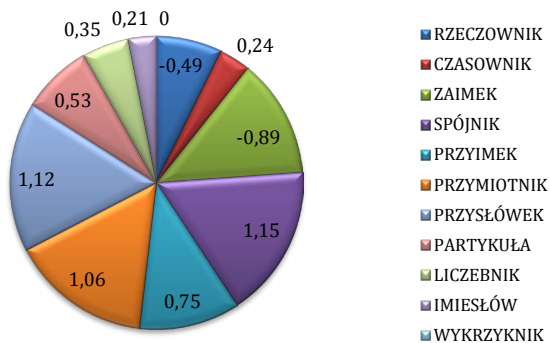
**Radość**  
części mowy – obszar zmienności



**Radość**  
części mowy – współczynnik zmienności



**Radość**  
części mowy – współczynnik skośności



**Współczynnik zmienności ( $V_s$ ).** Największym zróżnicowaniem cechuje się imiesłów, dla którego współczynnik zmienności wynosi 480%, a najmniejszym *czasownik* – 45%. Pozostałe wartości to: *reczownik* – 51%, *zaimek* – 59%, *spójnik* – 67%, *przysłówek* – 89%, *przyimek* – 93%, *przymiotnik* – 94%, *partykuła* – 189%, *liczebnik* – 283%.

**Współczynnik skośności ( $A_s$ ).** Największą lewostronną asymetrią charakteryzuje się *zaimek* ( $A_s = -0,89$ ), a największą prawostronną asymetrią – *spójnik* ( $A_s = 1,15$ ). Pozostałe wartości współczynnika skośności: *reczownik* ( $-0,49$ ), *imiesłów* ( $0,21$ ), *czasownik* ( $0,24$ ), *liczebnik* ( $0,35$ ), *partykuła* ( $0,53$ ), *przyimek* ( $0,75$ ), *przymiotnik* ( $1,06$ ), *przysłówek* ( $1,12$ ).

**Współczynnik koncentracji ( $K$ ).** Współczynnik koncentracji dla cechy *reczownik* wynosi 0,24, co oznacza, że koncentracja wartości cechy wokół średniej jest mała. Współczynnik ten dla pozostałych wartości dalszych części mowy wynosi: *czasownik* – 0,27; *zaimek* – 0,26; *spójnik* – 0,91; *przyimek* – 1,24; *przymiotnik* – 1,04; *przysłówek* – 0,78; *partykuła* – 9,68; *liczebnik* – 62,16; *imiesłów* – 529,04.

### Kategoria wierszy: **SMUTEK**

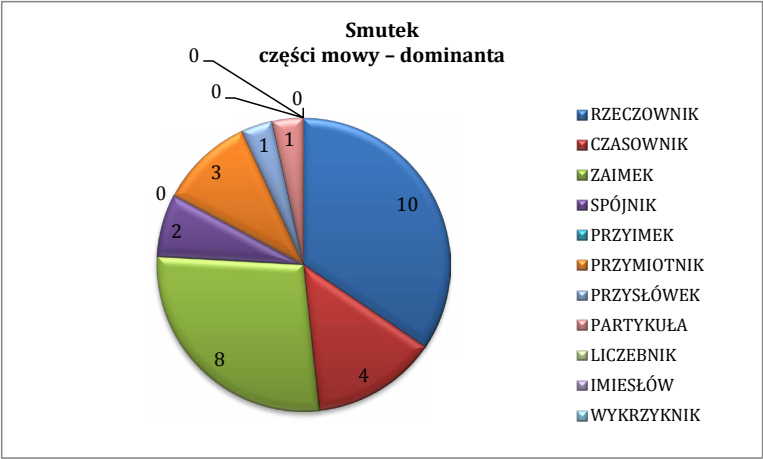
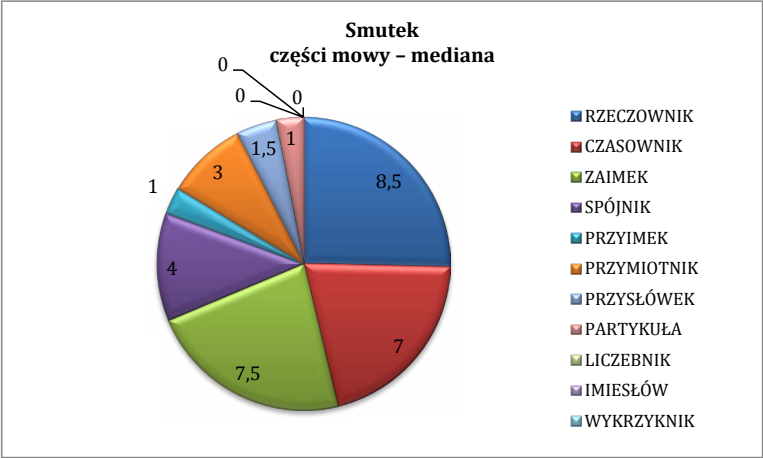
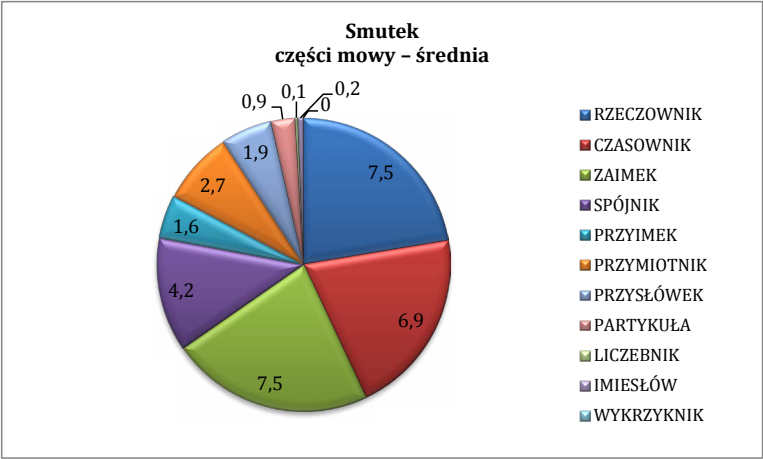
**Średnia arytmetyczna ( $m$ ).** W wierszach napisanych przez dzieci *reczownik* występuje przeciętnie 7,50 razy; *czasownik* – 6,90; *zaimek* – 7,50; *spójnik* – 4,20; *przyimek* – 1,60; *przymiotnik* – 2,70; *przysłówek* – 1,90; *partykuła* – 0,90; *liczebnik* – 0,10; *imiesłów* – 0,20 i *wykrzyknik* – 0, przy ogólnej liczbie 335 wyrazów, którą wraz z udziałem procentowym prezentuje tabela 9. Najczęściej występuje *reczownik* i *zaimek* (75 razy), a najrzadziej *wykrzyknik* (brak wystąpień).

**Wartość centralna – mediana ( $Me$ ).** Centralne miejsce zajmują te wiersze, w których liczba poszczególnych części mowy jest następująca: *reczownik* – 8,50; *czasownik* – 7; *zaimek* – 7,50; *spójnik* – 4; *przyimek* – 1; *przymiotnik* – 3; *przysłówek* – 1,50; *partykuła* – 1; *liczebnik* – 0; *imiesłów* – 0; *wykrzyknik* – 0.

**Wartość występująca najczęściej – dominanta ( $Do$ ).** *Reczownik* ma dominantę równą 10, a *czasownik* 4, *zaimek* – 8, *spójnik* – 2, *przyimek* – 0, *przymiotnik* – 3, *przysłówek* – 1, *partykuła* – 1, *liczebnik* – 0, *imiesłów* – 0, *wykrzyknik* – 0. W wierszach napisanych przez dzieci w kategorii *smutek* najczęściej występuje *reczownik*.

Dla określenia stopnia rozproszenia (dyspersji) oraz skupienia (koncentracji) danych wykorzystałem miary zmienności bezwzględne: odchylenie przeciętne, odchylenie standardowe oraz względne: współczynnik zmienności, współczynnik skośności i współczynnik koncentracji.

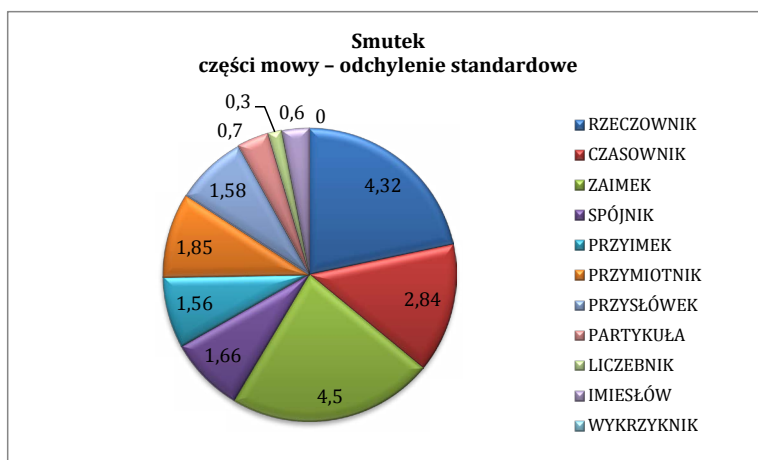
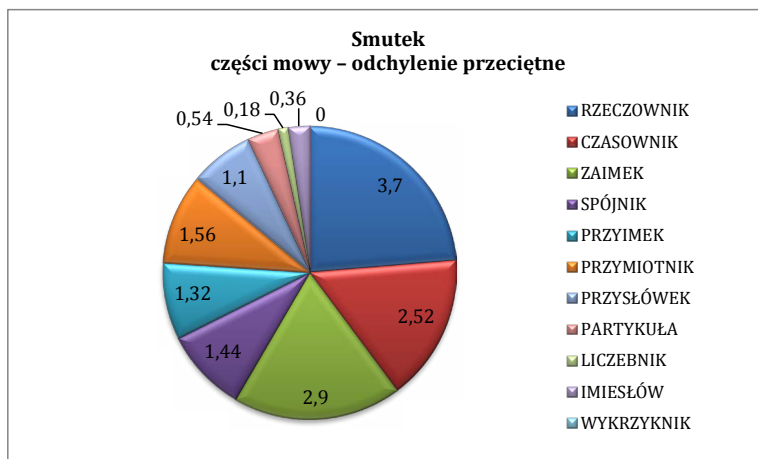
**Odchylenie przeciętne ( $D_m$ ).** Dla cechy *reczownik* odchylenie przeciętne wynosi 3,70, co oznacza, że wartości poszczególnych obserwacji odchylają się przeciętnie od średniej wynoszącej 7,50 o 3,70 „w górę” lub „w dół”.



Pozostałe wartości odchylenia przeciętnego to: *czasownik* – 2,52 (średnia 6,90); *zaimek* – 2,90 (7,50), *spójnik* – 1,44 (4,20), *przyimek* – 1,32 (1,60), *przymiotnik* – 1,56 (2,70), *przysłówek* – 1,10 (1,90), *partykuła* – 0,54 (0,90), *liczebnik* – 0,18 (0,10), *imiesłów* – 0,36 (0,20), *wykrzyknik* – 0 (0).

**Odchylenie standardowe (S).** Wartości odchylenia standardowego dla części mowy w wierszach napisanych przez dzieci: *rzeczownik* – 4,32; *czasownik* – 2,84; *zaimek* – 4,50; *spójnik* – 1,66; *przyimek* – 1,56; *przymiotnik* – 1,85; *przysłówek* – 1,58; *partykuła* – 0,70; *liczebnik* – 0,30; *imiesłów* – 0,60; *wykrzyknik* – 0.

**Obszar zmienności (R).** Wartość obszaru zmienności dla cechy *rzeczownik* wynosi 15 (*min* = 0; *max* = 15), *czasownik* – 8 (3; 11), *zaimek* – 18 (1; 19), *spójnik* – 5 (2; 7), *przyimek* – 5 (0; 5), *przymiotnik* – 6 (0; 6), *przysłówek* – 6







(0; 6), *partykuła* – 2 (0; 2), *liczebnik* – 1 (0; 1), *imiesłów* – 2 (0; 2), *wykrzyknik* – 0 (0; 0).

**Typowy obszar zmienności ( $R_s$ ):**

rzeczownik	$3,18 < R_s < 11,82$
czasownik	$4,06 < R_s < 9,74$
zaimek	$3,00 < R_s < 12,00$
spójnik	$2,54 < R_s < 5,86$
przyimek	$0,04 < R_s < 3,16$
przymiotnik	$0,85 < R_s < 4,55$
przysłówek	$0,32 < R_s < 3,48$
partykuła	$0,20 < R_s < 1,60$
liczebnik	$-0,20 < R_s < 0,40$
imiesłów	$-0,40 < R_s < 0,80$
wykrzyknik	$0 < R_s < 0$

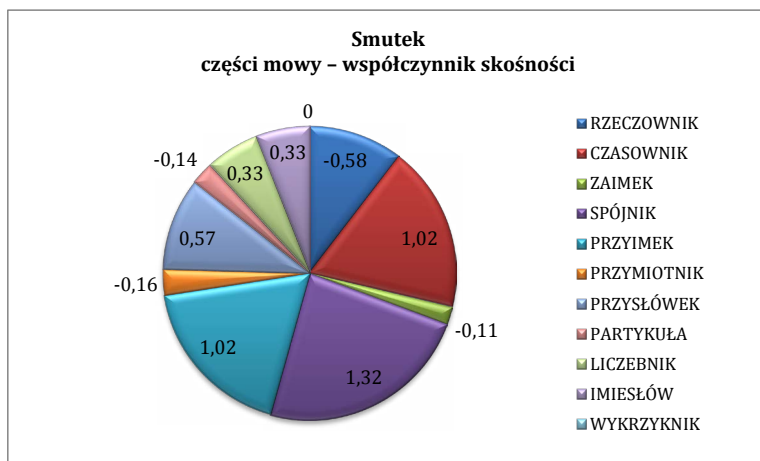
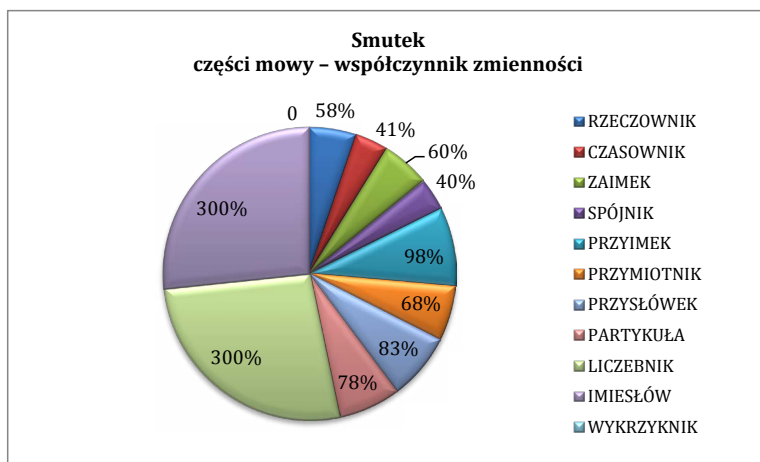
Dla cechy *rzeczownik* typowe wartości należą do przedziału liczbowego (3,18; 11,82), czyli są to te wiersze, w których liczba rzeczowników zawiera się pomiędzy 3,18 i 11,82.

Odpowiednio interpretuję typowe obszary zmienności dla pozostałych części mowy.

**Współczynnik zmienności ( $V_s$ ).** Największym zróżnicowaniem w wierszach charakteryzuje się *liczebnik* i *imiesłów* ( $V_s = 300\%$ ), a najmniejszym *spójnik* (40%). Pozostałe wartości to: *rzeczownik* – 58%, *czasownik* – 41%, *zaimek* – 60%, *przyimek* – 98%, *przymiotnik* – 68%, *przysłówek* – 83%, *partykuła* – 78%.

**Współczynnik skośności ( $A_s$ ).** Największą lewostronną asymetrią charakteryzuje się *rzeczownik* ( $A_s = -0,58$ ), a największą prawostronną asymetrią – *spójnik* (1,32). Pozostałe wartości współczynnika skośności to: *przymiotnik* (-0,16), *partykuła* (-0,14), *zaimek* (-0,11), *liczebnik* (0,33), *imiesłów* (0,33), *przysłówek* (0,57), *czasownik* (1,02), *przyimek* (1,02).

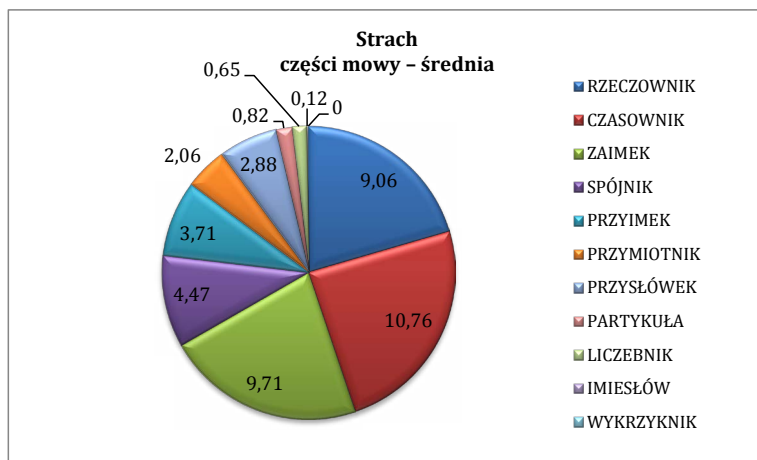
**Współczynnik koncentracji ( $K$ ).** Współczynnik koncentracji dla cechy *rzeczownik* jest równy 0,28; dla cechy *czasownik* – 0,21; następnie *zaimek* – 0,64; *spójnik* – 5,65; *przyimek* – 13,40; *przymiotnik* – 0,73; *przysłówek* – 5,95; *partykuła* – 19,61; *liczebnik* – 81,11; *imiesłów* – 40,56. Na tej podstawie stwierdzam, że mała jest koncentracja wokół średniej dla następujących cech: *rzeczownik*, *czasownik*, *zaimek* i *przymiotnik*, zaś duża – dla cech: *spójnik*, *przyimek*, *przysłówek*, *partykuła*, *liczebnik* oraz *imiesłów*.



### Kategoria wierszy: *STRACH*

**Średnia arytmetyczna (*m*).** W wierszach napisanych przez dzieci rzeczownik występuje przeciętnie 9,06 razy; czasownik – 10,76; zaimek – 9,71; spójnik – 4,47; przyimek – 3,71; przymiotnik – 2,06; przysłówki – 2,88; partykuła – 0,82; liczebnik – 0,65; imiesłów – 0,12 i wykrzyknik – 0, przy ogólnej liczbie 752 wyrazów, którą wraz z udziałem procentowym prezentuje tabela 10. Najczęściej występuje w tych wierszach czasownik (183 razy), a najrzadziej wykrzyknik (brak wystąpień).

**Wartość centralna – mediana (*Me*).** W rozpatrywanych wierszach centralne miejsce zajmują: rzeczownik – 9; czasownik – 11; zaimek – 9; spójnik – 4; przyimek – 3; przymiotnik – 2; przysłówki – 2; partykuła – 1; liczebnik – 0; imiesłów – 0; wykrzyknik – 0.



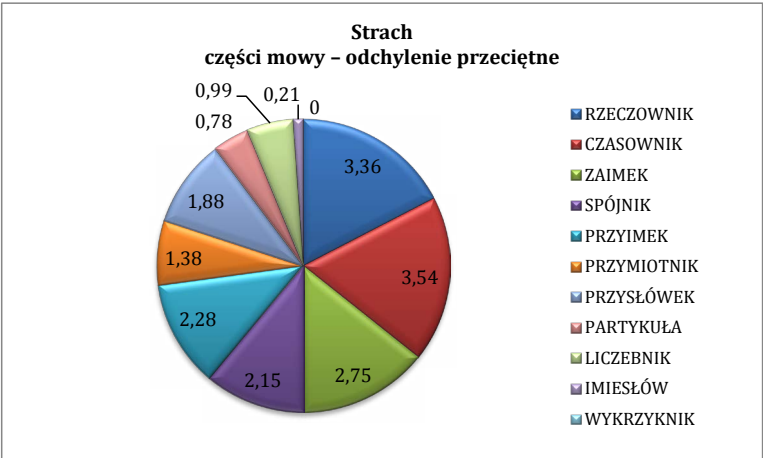
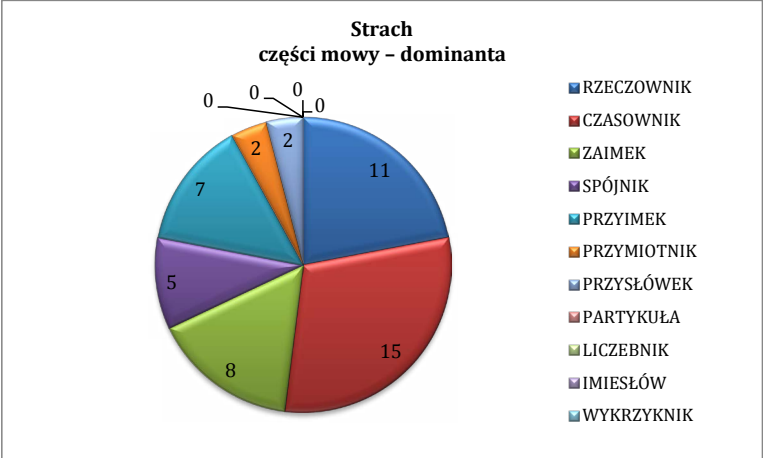
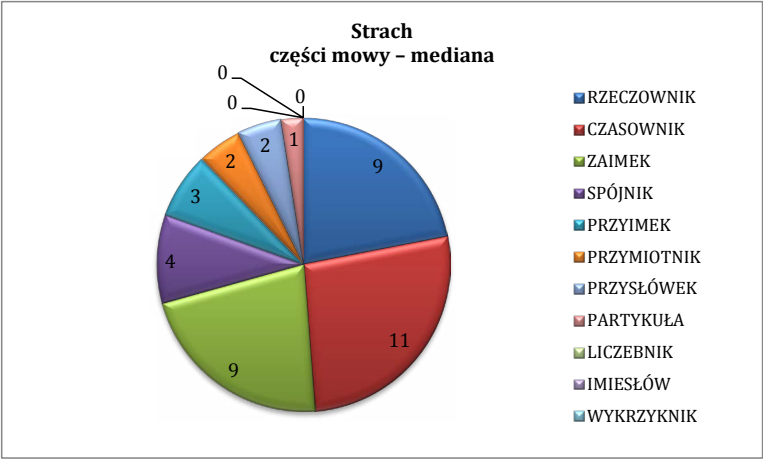
**Wartość występująca najczęściej – dominanta ( $D_o$ ).** Rzeczownik ma dominantę równą 11, a czasownik 15, zaimek – 8, spójnik – 5, przyimek – 7, przymiotnik – 2, przysłówki – 2, partykuła – 0, liczebnik – 0, imiesłów – 0, wykrzyknik – 0. W wierszach napisanych przez dzieci w kategorii *strach* najczęściej występuje czasownik.

Określając stopień rozproszenia (dyspersji) oraz skupienia (koncentracji) danych, skorzystałem z bezwzględnych miar zmienności (odchylenie przeciętne, odchylenie standardowe) oraz względnych miar zmienności (współczynnik zmienności, współczynnik skośności i współczynnik koncentracji).

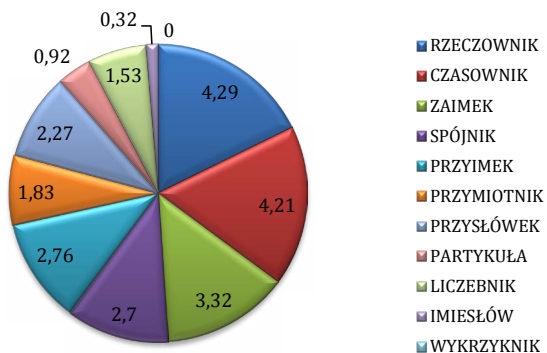
**Odchylenie przeciętne ( $D_m$ ).** Dla cechy rzeczownik odchylenie przeciętne wynosi 3,36, co oznacza, że wartości poszczególnych obserwacji odchylają się przeciętnie od średniej wynoszącej 9,06 o 3,36 „w górę” lub „w dół”. Wartości odchylenia przeciętnego dla pozostałych części mowy: czasownik – 3,54 ( $m = 10,76$ ); zaimek – 2,57 (9,71), spójnik – 2,15 (4,47), przyimek – 2,28 (3,71), przymiotnik – 1,38 (2,06), przysłówki – 1,88 (2,88), partykuła – 0,78 (0,82), liczebnik – 0,99 (0,65), imiesłów – 0,21 (0,12), wykrzyknik – 0 (0).

**Odchylenie standardowe ( $S$ ).** Wartości odchylenia standardowego dla części mowy w wierszach napisanych przez dzieci są następujące: rzeczownik – 4,29; czasownik – 4,21; zaimek – 3,32; spójnik – 2,70; przyimek – 2,76; przymiotnik – 1,83; przysłówki – 2,27; partykuła – 0,92; liczebnik – 1,53; imiesłów – 0,32; wykrzyknik – 0.

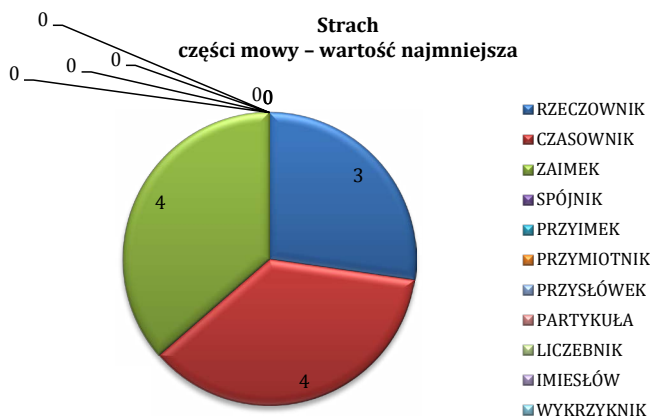
**Obszar zmienności ( $R$ ).** Wartość obszaru zmienności dla cechy rzeczownik wynosi 16 ( $\min = 3$ ;  $\max = 19$ ), czasownik – 15 (4; 19), zaimek – 13 (4; 17), spójnik – 11 (0; 11), przyimek – 10 (0; 10), przymiotnik – 6 (0; 6), przysłówki – 7 (0; 7), partykuła – 3 (0; 3), liczebnik – 6 (0; 6), imiesłów – 1 (0; 1), wykrzyknik – 0 (0; 0).



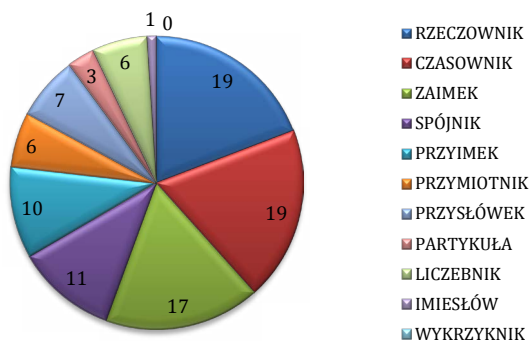
**Strach**  
części mowy – odchylenie standardowe



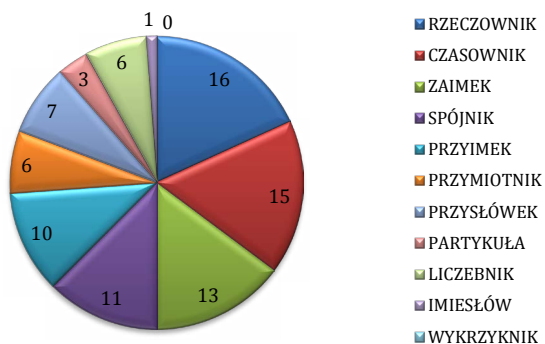
**Strach**  
części mowy – wartość najmniejsza



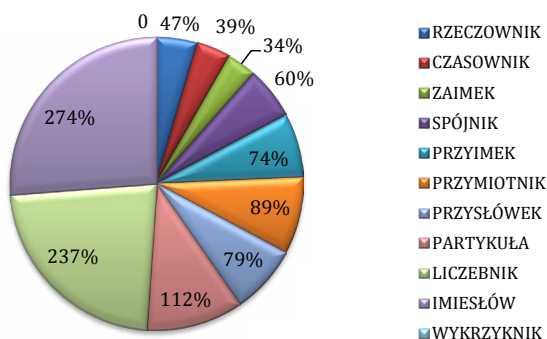
**Strach**  
części mowy – wartość największa



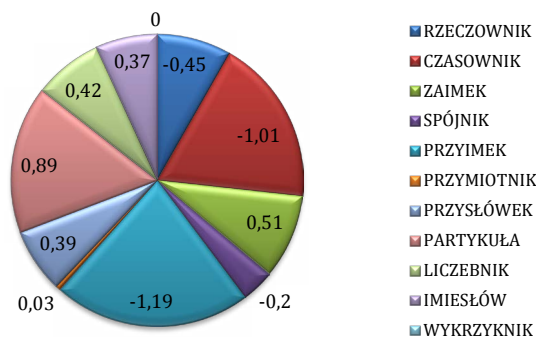
**Strach**  
części mowy – obszar zmienności



**Strach**  
części mowy – współczynnik zmienności



**Strach**  
części mowy – współczynnik skośności



**Typowy obszar zmienności ( $R_s$ ):**

rzeczownik	$4,77 < R_s < 13,35$
czasownik	$6,56 < R_s < 14,97$
zaimek	$6,38 < R_s < 13,03$
spójnik	$1,77 < R_s < 7,17$
przyimek	$0,95 < R_s < 6,47$
przymiotnik	$0,23 < R_s < 3,89$
przysłówek	$0,61 < R_s < 5,15$
partykuła	$-0,10 < R_s < 1,75$
liczebnik	$-0,88 < R_s < 2,18$
imiesłów	$-0,20 < R_s < 0,44$
wykrzyknik	$0 < R_s < 0$

Dla cechy *rzeczownik* typowe wartości należą do przedziału liczbowego (4,77; 13,35), czyli są to te wiersze, w których liczba rzeczowników zawiera się pomiędzy wartościami: 4,77 i 13,35. W ten sam sposób interpretuję typowe obszary zmienności dla pozostałych części mowy.

**Współczynnik zmienności ( $V_s$ ).** Największym zróżnicowaniem w wierszach z tej kategorii charakteryzuje się *imiesłów* ( $V_s = 274\%$ ), a najmniejszym *zaimek* ( $V_s = 34\%$ ). Pozostałe wartości obliczonego współczynnika zmienności: *rzeczownik* – 47%, *czasownik* – 39%, *spójnik* – 60%, *przyimek* – 74%, *przymiotnik* – 89%, *przysłówek* – 79%, *partykuła* – 112%, *liczebnik* – 237%.

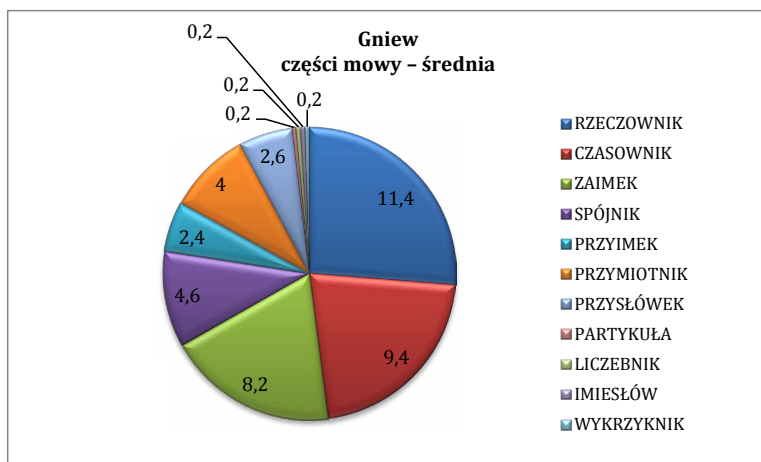
**Współczynnik skośności ( $A_s$ ).** Największą lewostronną asymetrią charakteryzuje się *przyimek* ( $A_s = -1,19$ ), a największą prawostronną asymetrią *partykuła* ( $A_s = 0,89$ ). Pozostałe wartości współczynnika skośności: *czasownik* (-1,01), *rzeczownik* (-0,45), *spójnik* (-0,20), *przymiotnik* (0,03), *imiesłów* (0,37), *przysłówek* (0,39), *liczebnik* (0,42), *zaimek* (0,51).

**Współczynnik koncentracji ( $K$ ).** Współczynnik koncentracji dla cechy *rzeczownik* wynosi 0,36; dla cechy *czasownik* – 0,20; *zaimek* – 0,26; *spójnik* – 0,91; *przyimek* – 0,62; *przymiotnik* – 1,22; *przysłówek* – 3,30; *partykuła* – 60,80; *liczebnik* – 14,11; *imiesłów* – 56,38.

Na podstawie otrzymanych wyników stwierdzam, że mała jest koncentracja wokół średniej dla następujących cech: *rzeczownik*, *czasownik*, *zaimek*, *spójnik* i *przyimek*, a duża – dla cech: *przysłówek*, *partykuła*, *liczebnik* oraz *imiesłów*.

**Kategoria wierszy: GNIEW**

**Średnia arytmetyczna ( $m$ ).** W wierszach napisanych przez dzieci *rzeczownik* występuje przeciętnie 11,40 razy; *czasownik* – 9,40; *zaimek* – 8,20; *spójnik* – 4,60; *przyimek* – 2,40; *przymiotnik* – 4; *przysłówek* – 2,60; *partykuła* – 0,20; *liczebnik* – 0,20; *imiesłów* – 0,20 i *wykrzyknik* – 0,20, przy ogólnej liczbie 217 wyrazów, którą wraz z udziałem procentowym prezentuje tabela 11.



Najczęściej występuje w tych wierszach *rzeczownik* (57 razy), a najrzadziej *partykuła*, *liczebnik*, *imiesłów* i *wykrzyknik* (po 1 razie).

**Wartość centralna – mediana ( $Me$ ).** Centralne miejsce zajmują następujące występowania części mowy: *rzeczownik* – 8; *czasownik* – 6; *zaimek* – 3; *spójnik* – 2; *przyimek* – 3; *przymiotnik* – 4; *przysłówek* – 3; *partykuła* – 0; *liczebnik* – 0; *imiesłów* – 0; *wykrzyknik* – 0.

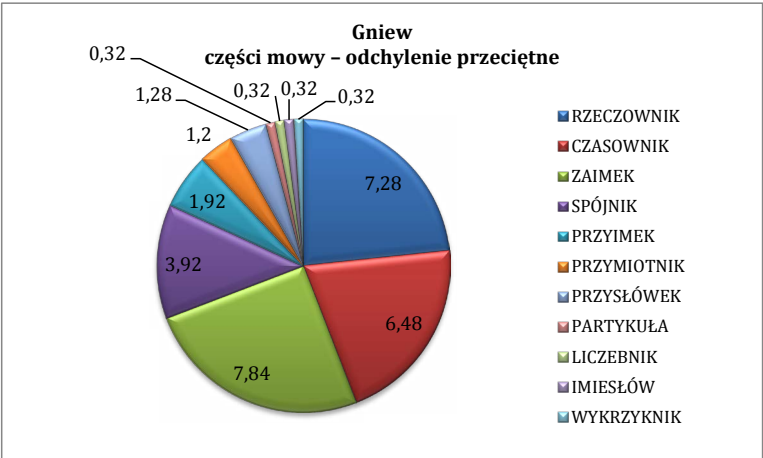
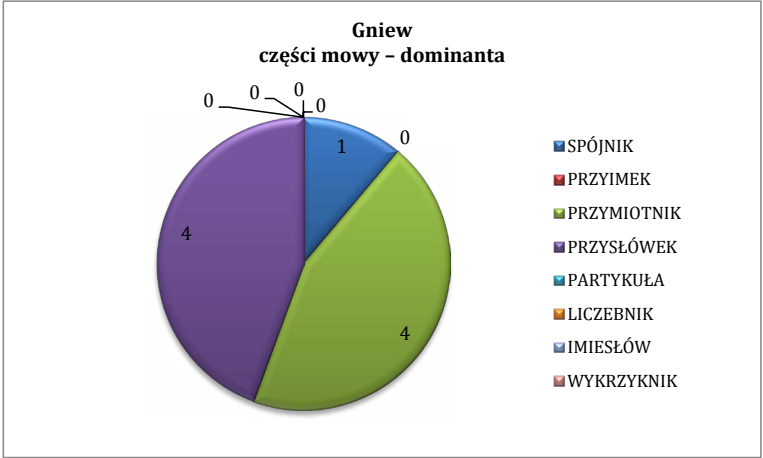
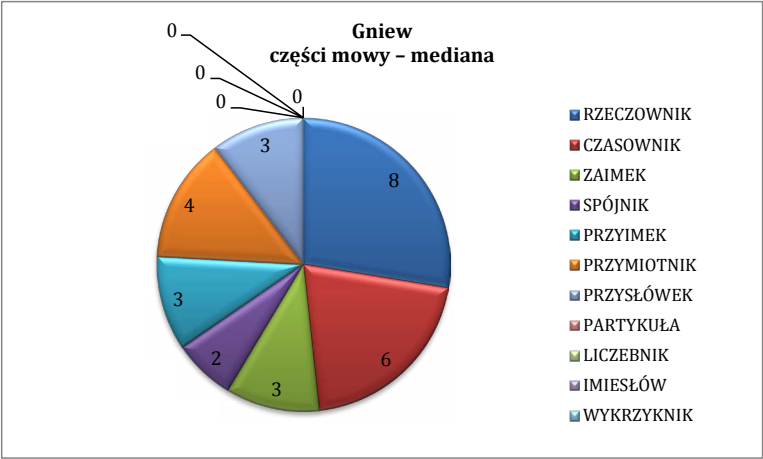
**Wartość występująca najczęściej – dominanta ( $Do$ ).** Cecha *rzeczownik* ma dominantę wielokrotną, podobnie jak *czasownik* i *zaimek*. *Spójnik* natomiast ma dominantę 1, *przyimek* – 0, *przymiotnik* – 4, *przysłówek* – 4, *partykuła* – 0, *liczebnik* – 0, *imiesłów* – 0, *wykrzyknik* – 0.

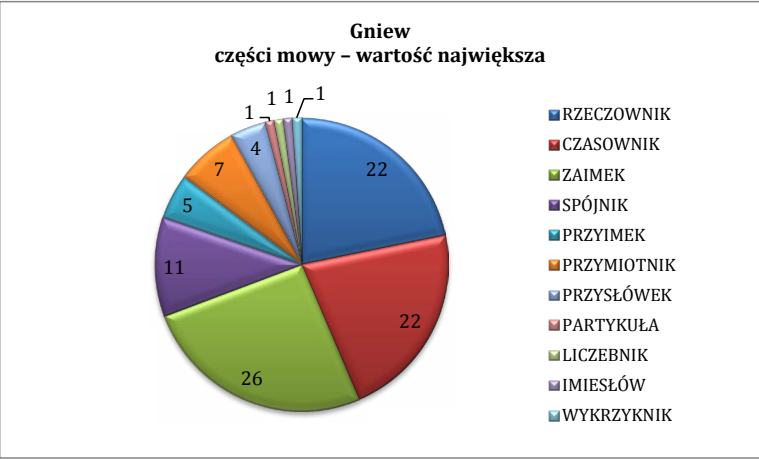
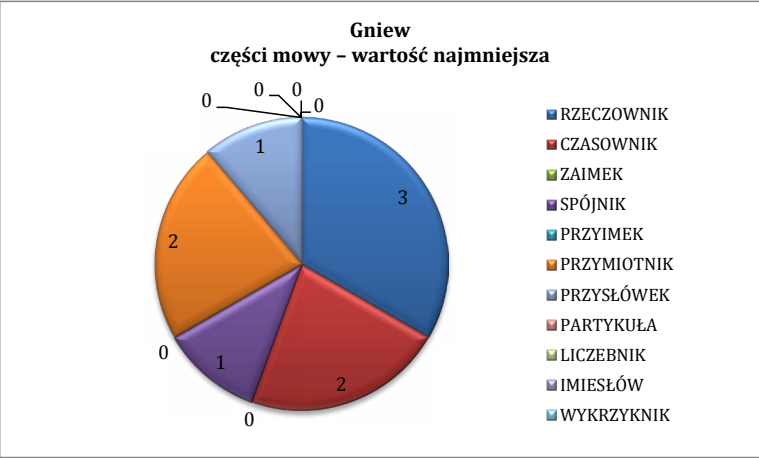
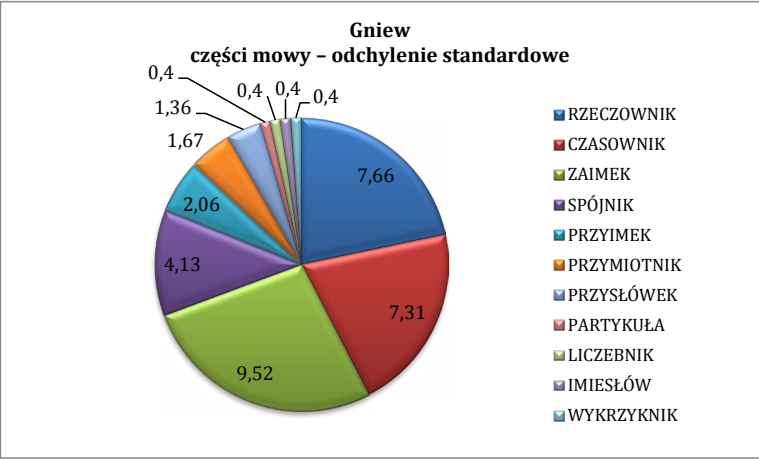
**Odchylenie przeciętne ( $D_m$ ).** Dla cechy *rzeczownik* odchylenie przeciętne wynosi 7,28, co oznacza, że wartości poszczególnych obserwacji odchylają się przeciętnie od wartości przeciętnej równej 11,40 o 7,28 „w górę” lub „w dół”. Wartości odchylenia przeciętnego dla pozostałych części mowy: *czasownik* – 6,48 ( $m = 9,40$ ); *zaimek* – 7,84 (8,20), *spójnik* – 3,92 (4,60), *przyimek* – 1,92 (2,40), *przymiotnik* – 1,20 (4,00), *przysłówek* – 1,28 (2,60), *partykuła* – 0,32 (0,20), *liczebnik* – 0,32 (0,20), *imiesłów* – 0,32 (0,20), *wykrzyknik* – 0,32 (0,20).

**Odchylenie standardowe ( $S$ ).** Wartości odchylenia standardowego dla części mowy są następujące: *rzeczownik* – 7,66; *czasownik* – 7,31; *zaimek* – 9,52; *spójnik* – 4,13; *przyimek* – 2,06; *przymiotnik* – 1,67; *przysłówek* – 1,36; *partykuła* – 0,40; *liczebnik* – 0,40; *imiesłów* – 0,40; *wykrzyknik* – 0,40.

**Obszar zmienności ( $R$ ).** Wartość obszaru zmienności dla cechy *rzeczownik* wynosi 19 ( $min = 3$ ;  $max = 22$ ), *czasownik* – 20 (2; 22), *zaimek* – 26 (0; 26), *spójnik* – 10 (1; 11), *przyimek* – 5 (0; 5), *przymiotnik* – 5 (2; 7), *przysłówek* – 3 (1; 4), *partykuła* – 1 (0; 1), *liczebnik* – 1 (0; 1), *imiesłów* – 1 (0; 1), *wykrzyknik* – 1 (0; 1).





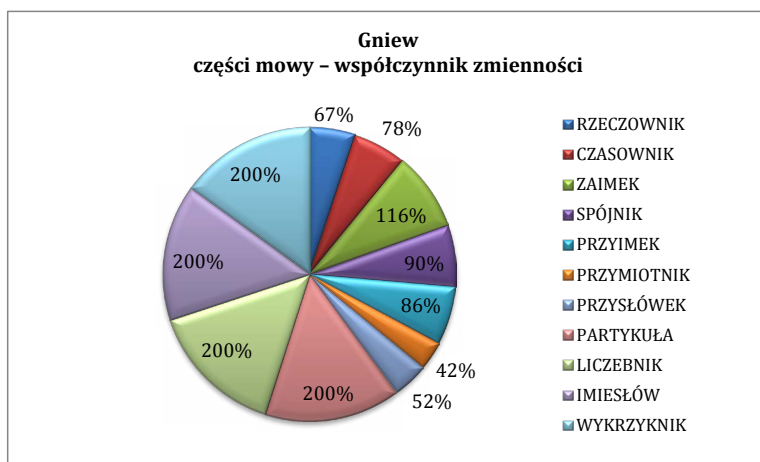


**Typowy obszar zmienności ( $R_s$ ):**

rzeczownik	$3,74 < R_s < 19,06$
czasownik	$2,09 < R_s < 16,71$
zaimek	$-1,32 < R_s < 17,72$
spójnik	$0,47 < R_s < 8,73$
przyimek	$0,34 < R_s < 4,46$
przymiotnik	$2,33 < R_s < 5,67$
przysłówek	$1,24 < R_s < 3,96$
partykuła	$-0,20 < R_s < 0,60$
liczebnik	$-0,20 < R_s < 0,60$
imiesłów	$-0,20 < R_s < 0,60$
wykrzyknik	$-0,20 < R_s < 0,60$

Dla cechy *rzeczownik* typowe wartości należą do przedziału liczbowego (3,74; 19,06), czyli są to te wiersze, w których liczba rzeczowników zawiera się pomiędzy wartościami: 3,74 i 19,06. W ten sam sposób interpretuję typowe obszary zmienności dla pozostałych części mowy.

**Współczynnik zmienności ( $V_s$ ).** Największym zróżnicowaniem cechuje się *partykuła*, *liczebnik*, *imiesłów* i *wykrzyknik* (ich współczynnik zmienności wynosi 200%), a najmniejszym *przymiotnik* ( $V_s = 42\%$ ). Pozostałe wartości współczynnika zmienności wynoszą: *rzeczownik* – 67%, *czasownik* – 78%, *zaimek* – 116%, *spójnik* – 90%, *przyimek* – 86%, *przysłówek* – 52%.



**Współczynnik skośności ( $A_s$ ).** Największą lewostronną asymetrią charakteryzuje się *przysłówek*, dla którego współczynnik skośności wynosi  $-1,03$ , a największą prawostronną asymetrią – *przyimek* ( $A_s = 1,17$ ). Pozostałe wartości współczynnika skośności: *spójnik* – 0,87; *partykuła* – 0,50; *liczebnik* – 0,50; *imiesłów* – 0,50; *wykrzyknik* – 0,50. Dla cechy *przymiotnik* rozkład jest symetryczny ( $m = Me = Do$  i  $A_s = 0$ ).

**Współczynnik koncentracji ( $K$ ).** Współczynnik koncentracji dla cechy *rzeczownik* w wierszach z kategorii *gniew* wynosi 0,12; dla cechy *czasownik* – 0,22; *zaimek* – 0,32; *spójnik* – 0,97; *przyimek* – 4,18; *przymiotnik* – 0,63; *przysłówek* – 10,89; *partykuła* – 7396,25; *liczebnik* – 16,25; *imiesłów* – 16,25; *wykrzyknik* – 16,25. Mała jest koncentracja wokół średniej dla następujących cech: *rzeczownik*, *czasownik*, *zaimek*, *spójnik* i *przymiotnik*, a duża – dla cech: *przyimek*, *przysłówek*, *partykuła*, *liczebnik*, *imiesłów* oraz *wykrzyknik*.

Tabela 12. Liczba wersów, wyrazów, sylab i rymów  
w wierszach napisanych przez dzieci

Kategoria wierszy	Liczba wierszy	Wersy	Wyrazy	Sylaby	Rymy	
					żeńskie	męskie
Radość	24	188	943	1663	29	1
Smutek	10	65	335	526	5	0
Strach	17	145	752	1281	18	5
Gniew	5	50	217	376	5	1
Razem	56	448	2247	3846	57	7

Źródło: obliczenia własne.

Tabela 13. Miary statystyki opisowej dla cechy: *wersy*, *wyrazy*, *sylaby* i *rymy*  
w wierszach w kategorii *radość*

<i>Radość</i>	Wersy	Wyrazy	Sylaby	Rymy	
				żeńskie	męskie
Liczba ( $n$ )	188	943	1663	29,00	1,00
Średnia ( $m$ )	7,83	39,29	69,29	1,21	0,04
Odchylenie przeciętne ( $D_m$ )	2,51	19,82	24,79	1,11	0,08
Odchylenie standardowe ( $S$ )	3,01	24,21	29,85	1,32	0,20
Mediana ( $Me$ )	8,00	37,00	68,50	1,00	0,00
Dominanta ( $Do$ )	6,00	–	50,00	0,00	0,00
Współczynnik skośności ( $A_s$ )	0,61	–	0,65	0,91	0,21
Minimum ( $min$ )	2,00	3,00	12,00	0,00	0,00
Maksimum ( $max$ )	13,00	95,00	130,00	4,00	1,00
Obszar zmienności ( $R$ )	11,00	92,00	118,00	4,00	1,00
Typowy obszar zmienności ( $R_s$ )	4,82	15,08	39,45	–0,11	–0,16
Współczynnik zmienności ( $V_s$ )	10,84	63,51	99,14	2,53	0,24
Współczynnik koncentracji ( $K$ )	38%	62%	43%	109%	480%
	0,26	0,07	0,04	1,97	529,04

Źródło: obliczenia własne.

Tabela 14. Miary statystyki opisowej dla cechy: *wersy, wyrazy, sylaby i rymy* w wierszach w kategorii *smutek*

<i>Smutek</i>	Wersy	Wyrazy	Sylaby	Rymy	
				żeńskie	męskie
Liczba ( $n$ )	65	335	526	5	0
Średnia ( $m$ )	6,50	33,50	52,60	0,50	0,00
Odchylenie przeciętne ( $D_m$ )	1,80	10,70	17,48	0,70	0,00
Odchylenie standardowe ( $S$ )	2,16	12,10	20,00	0,81	0,00
Mediana ( $Me$ )	7,00	35,50	60,00	0,00	0,00
Dominanta ( $Do$ )	8,00	19,00	64,00	0,00	0,00
Współczynnik skośności ( $A_s$ )	-0,70	1,20	-0,57	0,62	-
Minimum ( $min$ )	3,00	14,00	19,00	0,00	0,00
Maksimum ( $max$ )	10,00	49,00	75,00	2,00	0,00
Obszar zmienności ( $R$ )	7,00	35,00	56,00	2,00	0,00
Typowy obszar zmienności ( $R_s$ )	4,34	21,40	32,60	-0,31	0,00
	8,66	45,60	72,60	1,31	0,00
Współczynnik zmienności ( $V_s$ )	33%	36%	38%	161%	-
Współczynnik koncentracji ( $K$ )	0,33	0,05	0,03	5,03	-

Źródło: obliczenia własne.

Tabela 15. Miary statystyki opisowej dla cechy: *wersy, wyrazy, sylaby i rymy* w wierszach w kategorii *strach*

<i>Strach</i>	Wersy	Wyrazy	Sylaby	Rymy	
				żeńskie	męskie
Liczba ( $n$ )	145	752	1281	18	5
Średnia ( $m$ )	8,53	44,24	75,35	1,06	0,29
Odchylenie przeciętne ( $D_m$ )	2,98	14,28	28,57	1,02	0,48
Odchylenie standardowe ( $S$ )	3,57	17,52	35,32	1,30	0,75
Mediana ( $Me$ )	8,00	40,00	72,00	1,00	0,00
Dominanta ( $Do$ )	7,00	34,00	53,00	0,00	0,00
Współczynnik skośności ( $A_s$ )	0,43	0,58	0,63	0,81	0,39
Minimum ( $min$ )	3,00	17,00	22,00	0,00	0,00
Maksimum ( $max$ )	15,00	81,00	151,00	4,00	3,00
Obszar zmienności ( $R$ )	12,00	64,00	129,00	4,00	3,00
Typowy obszar zmienności ( $R_s$ )	4,96	26,71	40,04	-0,25	-0,45
	12,10	61,76	110,67	2,36	1,04
Współczynnik zmienności ( $V_s$ )	42%	40%	47%	123%	255%
Współczynnik koncentracji ( $K$ )	0,24	0,05	0,03	10,81	20,24

Źródło: obliczenia własne.

Tabela 16. Miary statystyki opisowej dla cechy: *wersy*, *wyrazy*, *sylaby* i *rymy* w wierszach w kategorii *gniew*

<i>Gniew</i>	Wersy	Wyrazy	Sylaby	Rymy	
				żeńskie	męskie
Liczba ( <i>n</i> )	50	217	376	5	1
Średnia ( <i>m</i> )	10,00	43,40	75,20	1,00	0,20
Odchylenie przeciętne ( <i>D<sub>m</sub></i> )	6,00	26,88	48,64	0,80	0,32
Odchylenie standardowe ( <i>S</i> )	6,26	28,68	51,13	1,10	0,40
Mediana ( <i>Me</i> )	7,00	27,00	48,00	1,00	0,00
Dominanta ( <i>Do</i> )	–	–	–	1,00	0,00
Współczynnik skośności ( <i>A<sub>s</sub></i> )	–	–	–	0,00	0,50
Minimum ( <i>min</i> )	3,00	16,00	24,00	0,00	0,00
Maksimum ( <i>max</i> )	18,00	89,00	151,00	3,00	1,00
Obszar zmienności ( <i>R</i> )	15,00	73,00	127,00	3,00	1,00
Typowy obszar zmienności ( <i>R<sub>s</sub></i> )	3,74	14,72	24,07	–0,10	–0,20
	16,26	72,08	126,33	2,10	0,60
Współczynnik zmienności ( <i>V<sub>s</sub></i> )	63%	66%	68%	110%	200%
Współczynnik koncentracji ( <i>K</i> )	0,13	0,04	0,02	11,53	156,25

Źródło: obliczenia własne.

Części mowy w wierszach, które napisały dzieci, nie są jedynymi elementami kwantytatywnymi. Policzyłem w nich także *wersy*, *wyrazy*, *sylaby* i *rymy* oraz obliczyłem wszystkie miary statystyki opisowej. Podobnie jak we wcześniejszych obliczeniach, charakteryzują one badaną zbiorowość.

Tabela 12 przedstawia liczbowo-procentowy udział *wersów*, *wyrazów*, *sylab* i *rymów* w wierszach napisanych przez dzieci, a tabele 13–16 – miary statystyki opisowej dla poszczególnych kategorii.

### Cecha: **WERSY**

**Kategoria wierszy: *RADOŚĆ*.** Statystycznie liczba wersów w wierszach napisanych przez dzieci w tej kategorii wynosi 8 (7,83), przy ogólnej liczbie 188 wersów. Odchyła się ona od wartości średniej przeciętnie o 3 (2,51) (odchylenie przeciętne) i 3 (3,01) (odchylenie standardowe) wersy. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym jest równy 38% i świadczy o umiarkowanej dyspersji cechy *wersy* w rozpatrywanej kategorii wierszy *radość*. Mediana równa jest 8 (centralne miejsce zajmuje wiersz z 8 wersami), a dominanta równa jest 6. Najmniejsza liczba wersów w wierszach w tej kategorii równa jest 2, a największa – 13. Obszar zmienności (rozstęp) wynosi 11. Typowy obszar zmienności zawiera się w przedziale liczbowym

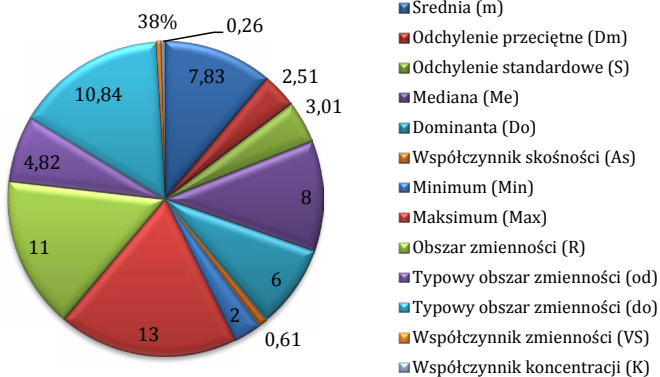
(5; 11) [(4,82; 10,84)]. Współczynnik skośności wynosi 0,61 i świadczy o małej prawostronnej asymetrii, zaś współczynnik koncentracji równy jest 0,26 i opisuje małą koncentrację cechy *wersy* wokół wartości średniej.

**Kategoria wierszy: SMUTEK.** Ogólna liczba wersów w wierszach w tej kategorii wynosi 65. Średnia liczba wersów wynosi 7 (6,50). Liczba wersów przeciętnie odchyła się od wartości średniej o 2 (1,80) wersy (odchylenie przeciętne) i 2 (2,16) wersy (odchylenie standardowe). Mediana wynosi 7, a dominanta jest równa 8. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym równy jest 33% i świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu cechy *wersy* w tej kategorii wierszy. Najmniejsza liczba wersów w badanych wierszach wynosi 3, a największa – 10. Obszar zmienności równy jest 7. Typowy obszar zmienności należy do przedziału (4; 9) [(4,34; 8,66)]. Współczynnik skośności wynosi –0,70 i świadczy o małej lewostronnej asymetrii, zaś współczynnik koncentracji równy jest 0,33 i oznacza małą prawostronną koncentrację cechy *wersy* wokół wartości średniej.

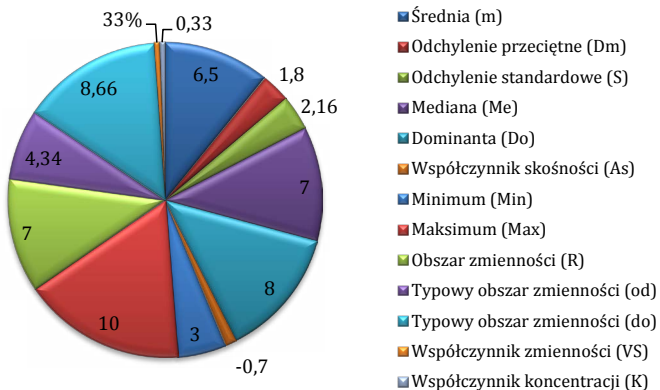
**Kategoria wierszy: STRACH.** Wersów w wierszach w tej kategorii jest ogółem 145. Średnia liczba wersów wynosi 9 (8,53). Liczba wersów w analizowanych wierszach odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 3 (2,98) i 4 (3,57) wersy. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym równy jest 42% i świadczy o umiarkowanym rozproszeniu cechy *wersy* w wierszach rozważanej kategorii. Mediana wynosi 8, a dominanta jest równa 7. Najmniejsza liczba wersów równa jest 3, a największa – 15. Obszar zmienności wynosi 12. Typowy obszar zmienności jest przedziałem liczbowym (5; 12) [(4,96; 12,10)]. Współczynnik skośności wynosi 0,43 i świadczy o małej prawostronnej asymetrii, zaś współczynnik koncentracji równy jest 0,24 i opisuje małą koncentrację cechy *wersy* wokół wartości średniej.

**Kategoria wierszy: GNIEW.** Ogólna liczba wersów w wierszach w tej kategorii wynosi 50. Przeciętnie jest ich w wierszu 10. Odchyła się ona od wartości średniej przeciętnie o 6 (odchylenie przeciętne) i 6 (6,26) (odchylenie standardowe) wersów. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym jest równy 63% i świadczy o dużej dyspersji cechy *wersy* w rozpatrywanej kategorii wierszy. Mediana wynosi 7, a dominanta jest wielokrotna. Najmniejsza liczba wersów w tych wierszach równa jest 3, zaś największa – 18. Obszar zmienności wynosi 15. Typowym obszarem zmienności jest przedział liczbowy obustronnie otwarty (4; 16) [(3,74; 16,26)]. W związku z wielokrotną dominantą nie jest możliwe wyznaczenie współczynnika skośności, a co za tym idzie – określenie rodzaju asymetrii. Współczynnik koncentracji równy jest 0,13 i oznacza mniejszą od normalnej koncentrację cechy wokół średniej.

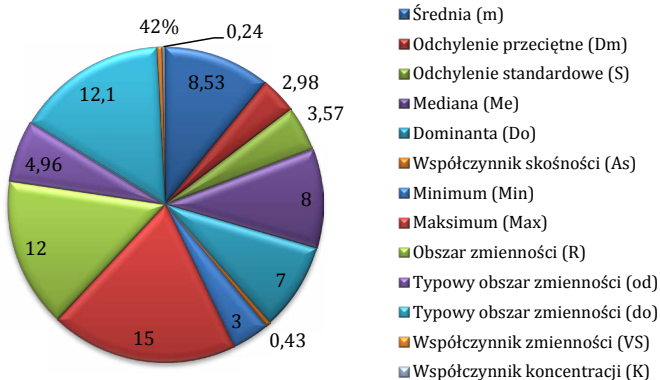
### Radość - wersy



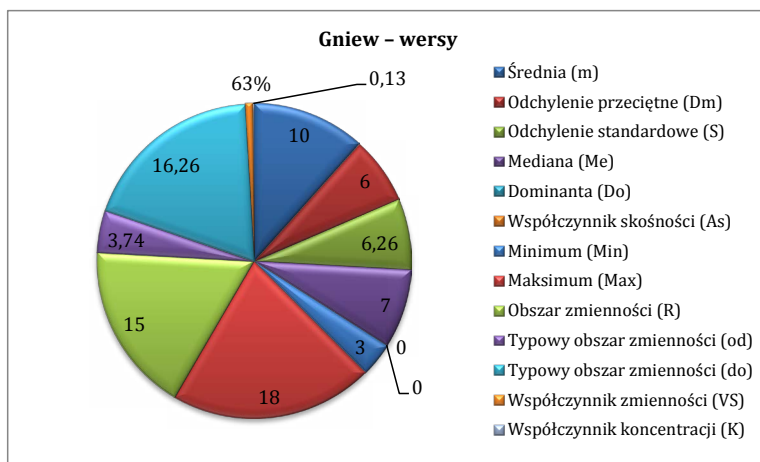
### Smutek - wersy



### Strach - wersy







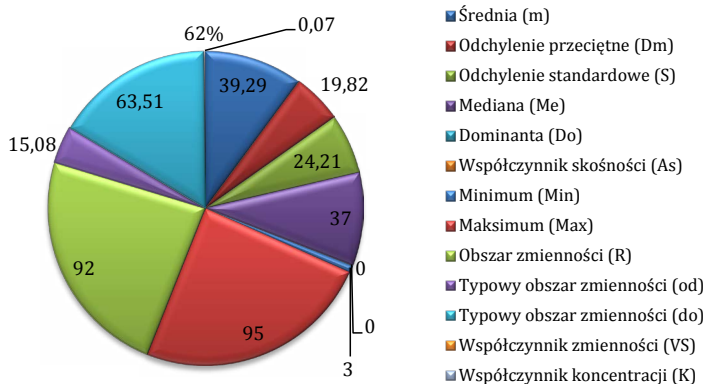
### Cecha: **WYRAZY**

**Kategoria wierszy: RADOŚĆ.** Średnia liczba wyrazów w wierszach napisanych przez dzieci w omawianej kategorii wynosi 39,29. Liczba wyrazów odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 19,82 i 24,21 wyrazy. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym równy jest 62% i świadczy o dużym rozproszeniu cechy *wyrazy* w rozpatrywanej kategorii wierszy. Mediana wynosi 37, a dominanta jest wielokrotna. Najmniejsza liczba wyrazów w badanych wierszach równa jest 3, a największa – 95. Obszar zmienności analizowanej cechy wynosi 92. Typowy obszar zmienności tworzy przedział (15,08; 63,51). W związku z tym, że dominanta jest wielokrotna, nie jest możliwe wyznaczenie współczynnika skośności, a co za tym idzie – określenie rodzaju asymetrii. Współczynnik koncentracji wynosi 0,07 i oznacza małą koncentrację cechy *wyrazy* wokół wartości przeciętnej.

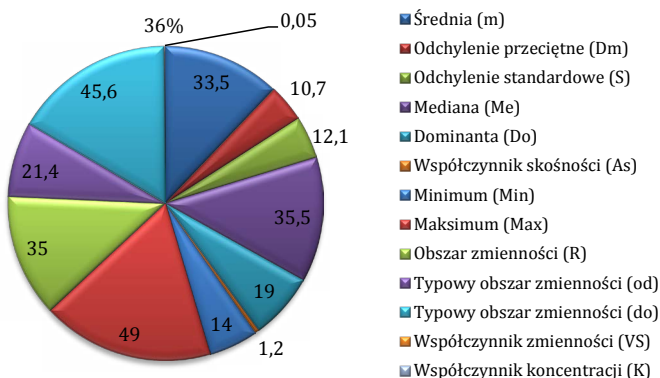
**Kategoria wierszy: SMUTEK.** Średnia liczba wyrazów w tej kategorii wierszy równa się 33,50. Liczba wyrazów odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 10,70 i 12,10 wyrazy. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym równy jest 36% i świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu cechy *wyrazy* w tej kategorii wierszy. Mediana wynosi 35,30, a dominanta równa jest 19. Najmniejsza liczba wyrazów w badanych wierszach wynosi 14, a największa – 49. Obszar zmienności równy jest 35. Typowy obszar zmienności jest przedziałem liczbowym (21,40; 45,60), natomiast współczynnik skośności wynosi 1,20 i świadczy o silnej prawostronnej asymetrii. Współczynnik koncentracji równy jest 0,05 i oznacza małą koncentrację wyrazów wokół wartości średniej.

**Kategoria wierszy: STRACH.** Średnia liczba wyrazów w wierszach w tej kategorii wynosi 44,24. Przeciętnie liczba wyrazów w wierszach tej kategorii

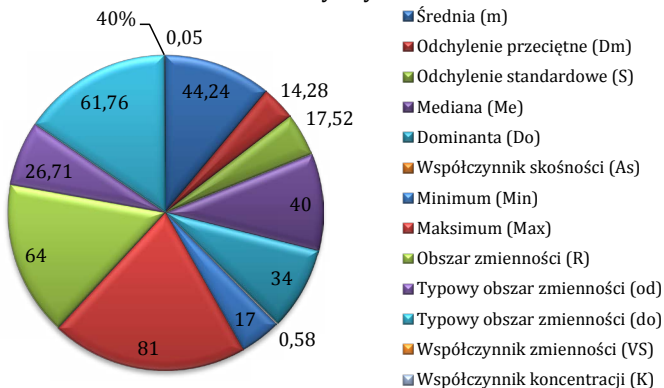
### Radość – wyrazy



### Smutek – wyrazy

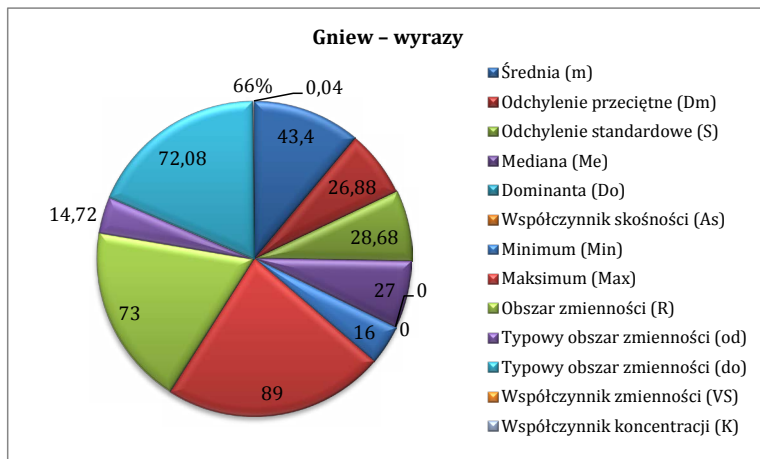


### Strach – wyrazy



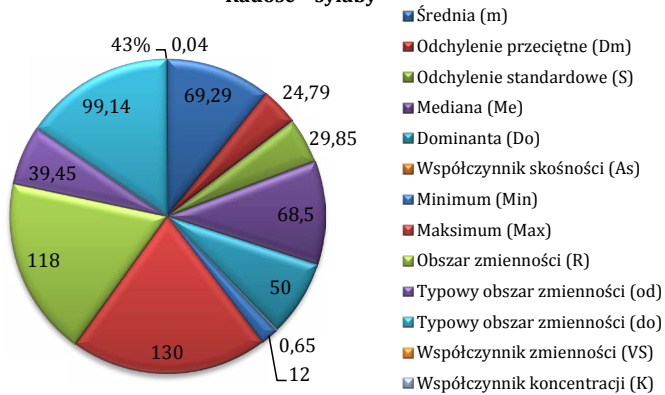
odchyła się od wartości średniej o 14,28 i 17,52 wyrazy. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym jest równy 40% i świadczy o dużym rozproszeniu wyrazów. Mediana wynosi 40, a dominanta jest równa 34. Najmniejsza liczba wyrazów równa jest 17, a największa – 81. Obszar zmienności wynosi 64. Typowy obszar zmienności tworzy przedział (26,71; 61,76). Współczynnik skośności wynosi 0,58 i świadczy o umiarkowanej prawostronnej asymetrii, zaś współczynnik koncentracji jest równy 0,05 i oznacza małą koncentrację wyrazów wokół wartości średniej.

**Kategoria wierszy: GNIEW.** Średnia liczba wyrazów w wierszach w tej kategorii wynosi 43,40. Ich liczba odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 26,88 i 28,68 wyrazów. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym jest równy 66% i świadczy o dużym zróżnicowaniu cechy. Mediana wynosi 27, a dominanta jest wielokrotna. Najmniejsza liczba wyrazów równa jest 16, a największa – 89. Obszar zmienności wynosi 73. Typowy obszar zmienności jest przedziałem (14,72; 72,08). W związku z wielokrotną dominantą nie jest możliwe wyznaczenie współczynnika skośności, a co za tym idzie – określenie rodzaju asymetrii. Współczynnik koncentracji równy jest 0,04 i oznacza mniejszą od normalnej koncentrację cechy wokół średniej.

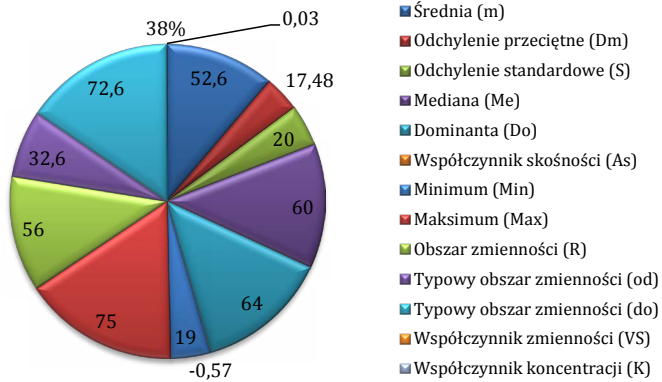


Charakteryzując wiersze napisane przez dzieci w kategoriach *radość*, *smutek*, *strach* i *gniew* pod kątem cechy *sylaby* oraz *rymy* – z podziałem na rymy żeńskie i męskie – w taki sam sposób jak wyżej interpretuję przedstawione w tabelach 13–16 miary statystyki opisowej.

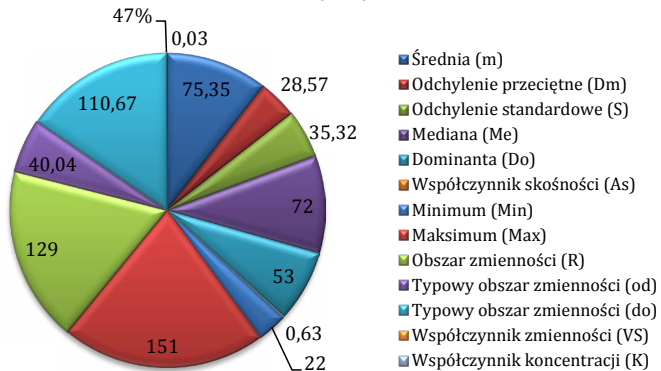
### Radość - sylaby



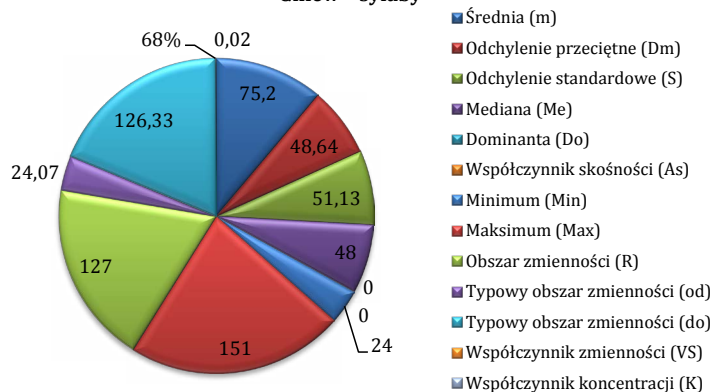
### Smutek - sylaby



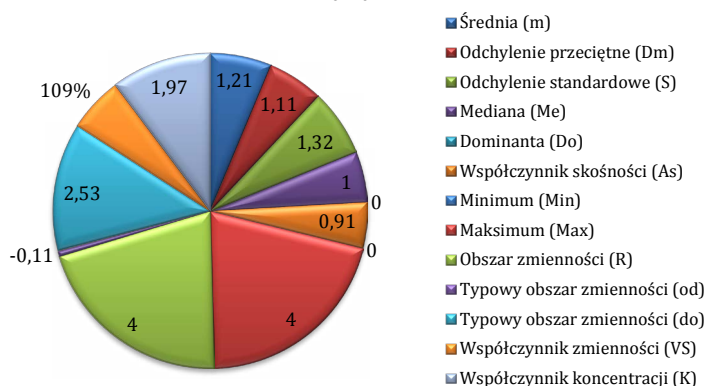
### Strach - sylaby



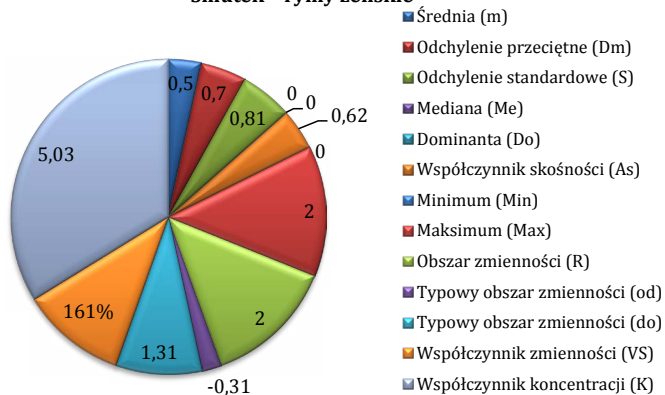
### Gniew – sylaby

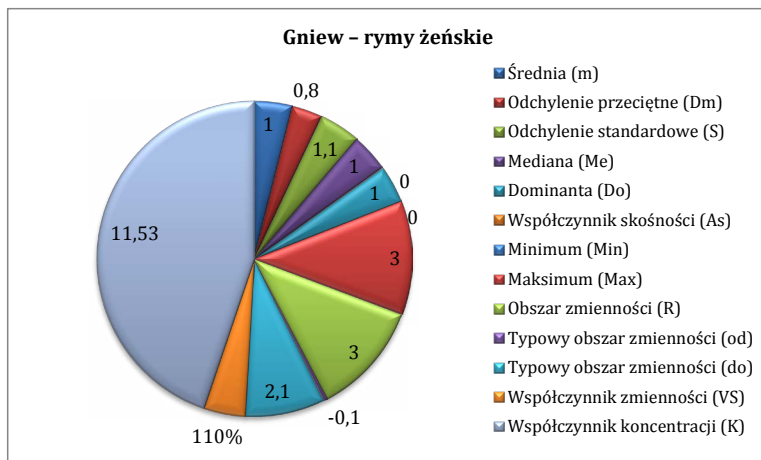
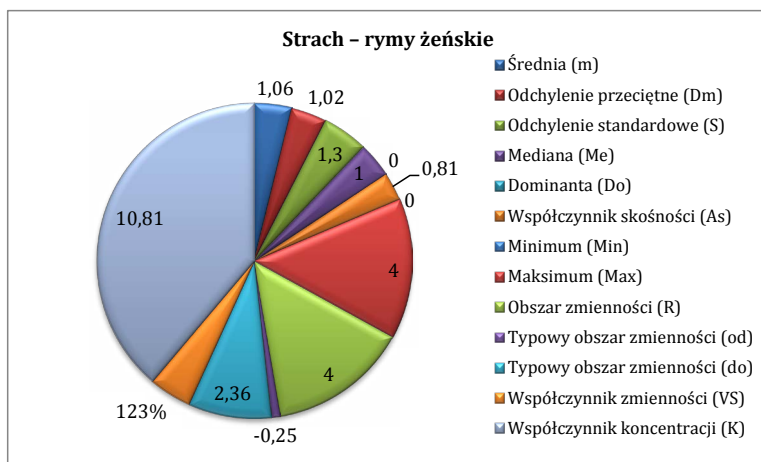


### Radość – rymy żeńskie



### Smutek – rymy żeńskie





## 5. Struktura językowa wierszy dla dzieci i napisanych przez dzieci – analiza porównawcza

Wprawdzie liczba wierszy dla dzieci wybranych do badań ( $n = 133$ ) znacznie przewyższa liczbę wierszy napisanych przez dzieci ( $n = 56$ ), nie powinno to być przeszkodą w analizie porównawczej wyników otrzymanych w eksplikacji statystycznej struktury językowej wierszy dla dzieci i napisanych przez dzieci. Ważnym argumentem jest liczebność – z jednej strony nierównomierna, z drugiej zaś – gwarantująca reprezentatywność, gdyż w jednym i drugim przypadku próba jest duża ( $n > 30$ ), oraz metoda doboru do próby – losowanie.

Analizie porównawczej poddałem części mowy z ich liczbowo-procentowym udziałem w badanych wierszach i w wierszach napisanych przez dzieci,

wskaźnik epitetyzacji i nominalności, wartości przeciętne wersów, wyrazów, sylab i rymów z rozróżnieniem na żeńskie i męskie.

Z danych zawartych w tabeli 17 wynika, że niewiele różni się udział wszystkich części mowy w wierszach wybranych do badań i w wierszach napisanych przez dzieci: *rzeczownika* ( $l_1 = 29,41\%$ ;  $l_2 = 23,01\%$ ; różnica  $r = 6,40\%$ ), *czasownika* ( $21,44\%$ ;  $22,92\%$ ;  $1,48\%$ ), *zaimka* ( $20,92\%$ ;  $13,45\%$ ;  $7,47\%$ ), *spójnika* ( $7,65\%$ ;  $10,86\%$ ;  $3,21\%$ ), *przyimka* ( $10,47\%$ ;  $7,52\%$ ;  $2,95\%$ ), *przymiotnika* ( $4,81\%$ ;  $6,41\%$ ;  $1,60\%$ ), *przysłówka* ( $4,93\%$ ;  $5,74\%$ ;  $0,81\%$ ), *imiesłowu* ( $0,77\%$ ;  $0,27\%$ ;  $0,50\%$ ), *liczebnika* ( $2,21\%$ ;  $0,76\%$ ;  $1,45\%$ ), *partykuły* ( $4,03\%$ ;  $1,56\%$ ;  $2,47\%$ ), *liczebnika* ( $2,21\%$ ;  $0,76\%$ ;  $1,45\%$ ), *wykrzyknika* ( $0,81\%$ ;  $0,04\%$ ;  $0,77\%$ ). Największa różnica wynosi  $7,47\%$  (*zaimek*), a najmniejsza –  $0,50\%$  (*imiesłów*).

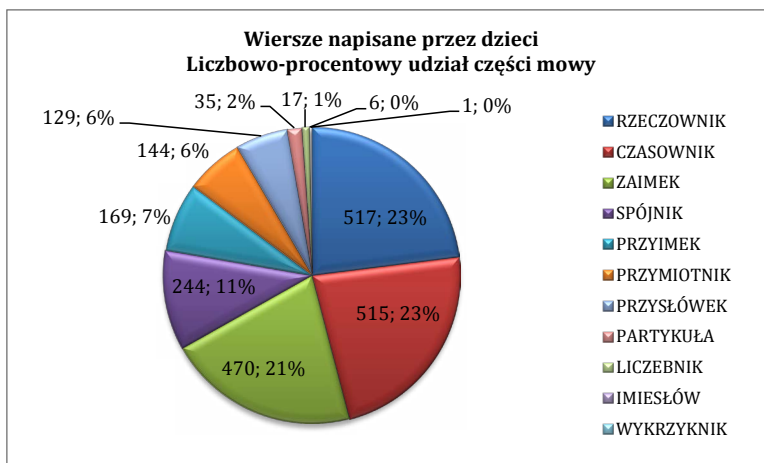
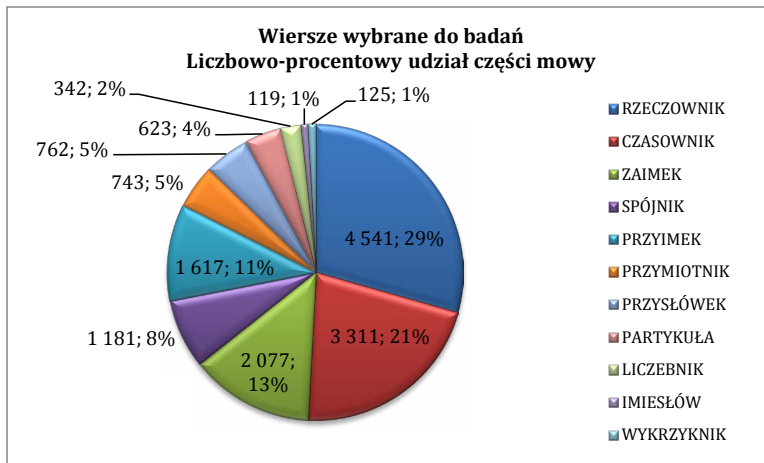


Tabela 17. Liczbowo-procentowy udział części mowy  
w wierszach wybranych do badań i wierszach napisanych przez dzieci

Części mowy	Wiersze wybrane do badań		Wiersze napisane przez dzieci	
	liczba ( $I_1$ )	%	liczba ( $I_2$ )	%
Rzeczownik	4 541	29,41	517	23,01
Czasownik	3 311	21,44	515	22,92
Zaimek	2 077	13,45	470	20,92
Spójnik	1 181	7,65	244	10,86
Przyimek	1 617	10,47	169	7,52
Przymiotnik	743	4,81	144	6,41
Przysłówek	762	4,93	129	5,74
Partykuła	623	4,03	35	1,56
Liczebnik	342	2,21	17	0,76
Imięstów	119	0,77	6	0,27
Wykrzyknik	125	0,81	1	0,04
Razem	15 441	100,00	2 247	100,00

Źródło: obliczenia własne.

Pozwala to przypuszczać, że na akceptację przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej wierszy, tych napisanych dla dzieci i tych napisanych przez dzieci, mają wpływ te same części mowy, tj. częstotliwość ich występowania.

Wskaźnik epitetyzacji, określający relację między rzeczownikiem a przymiotnikiem, obliczony w odniesieniu do rozważanych wierszy, jest różny – różnica wynosi 2,52. Natomiast współczynnik nominalności, który jest stosunkiem liczby rzeczowników do liczby czasowników, w przypadku obu rodzajów wierszy jest większy od 1 i określa styl nominalny, charakterystyczny dla języka pisanego (tabela 18).

Statystycznie liczba wersów w wierszu wynosi: 28 (wiersze wybrane do badań) i 8 (wiersze napisane przez dzieci). Wyrazów w wierszach wybranych do badań jest średnio 125, a w wierszach napisanych przez dzieci 40, sylab – odpowiednio: 218 i 69. Zauważalna jest istotna różnica rymów ogólnie wynosząca 11,46, przy czym średnio jest 13 rymów w wierszach wybranych do badań i 1 rym w wierszach napisanych przez dzieci. W rozróżnieniu na rymy żeńskie i rymy męskie statystycznie jest: 11,83 rymów żeńskich i 3,56 rymy męskie w wierszach wybranych do badań oraz 1 rym żeński i 0 rymów męskich w wierszach napisanych przez dzieci.

Na podstawie tej zwięzłej analizy porównawczej możemy wnioskować, iż dzieci (oraz ich rodzice, babcie i dziadkowie) wybierają te wiersze, z tymi cechami wersyfikacyjnymi, które powtarzają się w wierszach przez nich napisanych.



Tabela 18. Współczynniki epitetyzacji i nominalności  
w wierszach wybranych do badań i wierszach napisanych przez dzieci

Współczynnik	Wiersze wybrane do badań	Wiersze napisane przez dzieci
Epitetyzacji $W_e$	6,11	3,590
Nominalności $W_n$	1,37	1,004

Źródło: obliczenia własne.

Tabela 19. Miara statystyki opisowej (średnia arytmetyczna) dla cech:  
*wersy, wyrazy, sylaby, rymy* w wierszach wybranych do badań  
i wierszach napisanych przez dzieci

Badana cecha	Wiersze wybrane do badań	Wiersze napisane przez dzieci
Wersy	27,57	8,00
Wyrazy	124,47	40,13
Sylaby	217,56	68,68
Rymy żeńskie	11,83	1,02
Rymy męskie	3,56	0,13
Rymy razem	12,60	1,14

Źródło: obliczenia własne.

Kończąc rozważania dotyczące analizy statystycznej struktury językowej wierszy dla dzieci i napisanych przez dzieci, uważam, że zasadne było podejście do badań także z perspektywy ilościowej, mierzalnej. Według Bożeny Chrzastowskiej i Seweryny Wysłouch pomijanie wersyfikacji w analizie utworów poetyckich prowadzi bowiem zawsze, lub prawie zawsze, do zubożenia wypowiedzi, do niepełnego odczytania sensu, który tkwi także w brzmieniowym ukształtowaniu języka<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Poetyka...*, s. 175.



## ROZDZIAŁ V

# RECEPCJA POEZJI PRZEZ DZIECI

### 1. Hipotezy statystyczne

Na podstawie danych, których dostarczyła statystyka opisowa, postawiłem szereg hipotez statystycznych. Charakteryzują one związek między cechami kwantytatywnymi wiersza a jego recepcją przez dzieci w wieku 7–10 lat. Wszystkie sformułowane hipotezy statystyczne mają postać hipotezy zerowej, co oznacza, że są twierdzeniami o braku różnic. Do postawionych hipotez (zerowych  $H_0$ ) sformułowałem hipotezy konkurencyjne (alternatywne  $H_1$ ). Za pomocą odpowiedniego testu statystycznego ( $T$ ) zweryfikowałem hipotezy, co pozwoliło mi podjąć odpowiednią decyzję: przyjąć je czy odrzucić. Wyniki weryfikacji hipotez mogą zostać przeniesione na całą populację, ponieważ podlegająca badaniu zbiorowość próbna jest losowa (wiersze do próby zostały wylosowane), a liczba wierszy wykorzystanych w eksperymencie jest równa 133, co znaczy, że próba jest duża ( $n = 133 > 30$ ).

#### Hipoteza I (cecha: wersy)

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy (czyli dzieciom podobają się te wiersze)<sup>1</sup>, w których przeciętna liczba wersów jest równa 28<sup>2</sup>.

$H_1$ : Hipoteza alternatywna zakłada, że dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą wersów różną od 28.

---

<sup>1</sup> W kolejnych hipotezach będę pomijał stwierdzenie „czyli dzieciom podobają się te wiersze”, zakładając, że sytuacja, w której dzieci (edukacji wczesnoszkolnej) nie odrzucają wierszy, oznacza, że wiersze te im się podobają.

<sup>2</sup> Średnia dla cechy *wersy* wynosi  $27,57 \cong 28$ .

$$H_0: m = 28$$

$$H_1: m \neq 28$$

Wartość testu statystycznego obliczyłem według następującego wzoru<sup>3</sup>:

$$T = \frac{m - m_0}{S} \cdot \sqrt{n}$$

Zatem

$$T = \frac{27,57 - 28}{14,06} \cdot \sqrt{133} = -0,03 \cdot 11,53 = -0,35$$

$$H_1: m \neq m_0 \rightarrow W = (-\infty, -u_\alpha) \cup (u_\alpha, +\infty)$$

$$\alpha = 0,05 \quad u_{0,05} = 1,96$$

$$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$$

$$\alpha = 0,1 \quad u_{0,1} = 1,65$$

$$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$$

$T = -0,35 \notin W_1$  i  $T = -0,35 \notin W_2$ , co oznacza, że nie ma na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  i  $\alpha = 0,1$  podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej  $H_0$  (Na poziomie istotności 0,05 i 0,1 dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba wersów jest równa 28).

### Hipoteza II (cecha: wyrazy)

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 125 wyrazów.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą wyrazów różną od 125.

$$H_0: m = 125$$

$$H_1: m \neq 125$$

Obliczenia testu statystycznego dokonałem według następującego wzoru:

$$T = \frac{124,47 - 125}{58,91} \cdot \sqrt{133} = -0,10$$

$T = -0,10 \notin W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$  i  $\notin W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$ , co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej na poziomie istotności 0,05 i 0,1 (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba wyrazów jest równa 125).

<sup>3</sup> Średnia dla cechy wyrazy wynosi  $124,47 \cong 125$ .

**Hipoteza III (cecha: sylaby)**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 218 sylab<sup>4</sup>.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą sylab różną od 218.

$H_0$ :  $m = 218$

$H_1$ :  $m \neq 218$

$$T = \frac{217,56 - 218}{103,14} \cdot \sqrt{133} = -0,05$$

$T = -0,05 \notin W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$  i  $\notin W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$ , co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej na poziomie istotności 0,05 i 0,1 (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba sylab jest równa 218).

**Hipoteza IV (cecha: rymy żeńskie)**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 12 rymów żeńskich<sup>5</sup>.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą rymów żeńskich różną od 12.

$H_0$ :  $m = 12$

$H_1$ :  $m \neq 12$

$$T = \frac{11,83 - 12}{6,66} \cdot \sqrt{133} = -0,29$$

$T = -0,29 \notin W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$  i  $\notin W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$ , czyli nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej na poziomie istotności 0,05 i 0,1 (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba rymów żeńskich jest równa 12).

**Hipoteza V (cecha: rymy męskie)**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 4 rymów męskich<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Średnia dla cechy *sylaby* wynosi  $217,56 \cong 218$

<sup>5</sup> Średnia dla cechy *rymy żeńskie* wynosi  $11,83 \cong 12$ .

<sup>6</sup> Średnia dla cechy *rymy męskie* wynosi  $3,56 \cong 4$ .

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą rymów męskich różną od 4.

$H_0$ :  $m = 4$

$H_1$ :  $m \neq 4$

$$T = \frac{3,56 - 4}{3,44} \cdot \sqrt{133} = -1,48$$

$T = -1,48 \notin W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$  i  $\notin W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$ , co znaczy, iż nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej na poziomie istotności 0,05 i 0,1 (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba rymów męskich jest równa 4).

#### Hipoteza VI (cecha: rymy)

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 13 rymów<sup>7</sup>.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą rymów różną od 13.

$H_0$ :  $m = 13$

$H_1$ :  $m \neq 13$

$$T = \frac{12,60 - 13}{6,26} \cdot \sqrt{133} = -0,74$$

$T = -0,74 \notin W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$  i  $\notin W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$ , czyli nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej na poziomie istotności 0,05 i 0,1 (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba rymów wynosi 13).

#### Hipoteza VII (cecha: części mowy)

Postawiłem także hipotezy zakładające, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba części mowy jest następująca: *rzeczowników* – 34, *czasowników* – 25, *zaimków* – 16, *przymiotników* – 12, *spójników* – 9, *przysłówków* i *przymiotników* po 6, *partykuł* – 5, *liczebników* – 3, *wykrzykników* i *imiesłówów* po 1.

<sup>7</sup> Średnia dla cechy rymy wynosi  $12,60 \cong 13$ .

**Cecha: rzeczownik**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba rzeczowników jest równa 34.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą rzeczowników różną, czyli mniejszą bądź większą, od 34.

$H_0$ :  $m = 34$

$H_1$ :  $m \neq 34$

$$T = \frac{34,14 - 34}{17,03} \cdot \sqrt{133} = 0,10$$

$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$

$T = 0,10 \notin W_1$

$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$

$T = 0,10 \notin W_2$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co oznacza, że na poziomie istotności 0,05 i 0,1 nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba rzeczowników jest równa 34).

**Cecha: czasownik**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 25 czasowników.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą czasowników różną od 25.

$H_0$ :  $m = 25$

$H_1$ :  $m \neq 25$

$$T = \frac{24,89 - 25}{13,11} \cdot \sqrt{133} = -0,10$$

$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$

$T = -0,10 \notin W_1$

$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$

$T = -0,10 \notin W_2$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej na poziomie istotności 0,05 i 0,1 (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 25 czasowników).

**Cecha: zaimek**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 16 zaimków.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą zaimków różną od 16.

$H_0$ :  $m = 16$

$H_1$ :  $m \neq 16$

$$T = \frac{15,62 - 16}{9,69} \cdot \sqrt{133} = -0,45$$

$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$

$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$

$T = -0,45 \notin W_1$

$T = -0,45 \notin W_2$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co znaczy, że na poziomie istotności 0,05 i 0,1 nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 16 zaimków).

#### **Cecha: przyimek**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 12 przyimków.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą przyimków różną od 12.

$H_0$ :  $m = 12$

$H_1$ :  $m \neq 12$

$$T = \frac{12,16 - 12}{7,31} \cdot \sqrt{133} = 0,25$$

$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$

$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$

$T = 0,25 \notin W_1$

$T = 0,25 \notin W_2$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co oznacza, że na poziomie istotności 0,05 i 0,1 nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 12 przyimków).

#### **Cecha: spójnik**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 9 spójników.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą spójników różną od 9.



$$H_0: m = 9$$

$$H_1: m \neq 9$$

$$T = \frac{8,88 - 9}{5,91} \cdot \sqrt{133} = -0,23$$

$$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$$

$$T = -0,23 \notin W_1$$

$$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$$

$$T = -0,23 \notin W_2$$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co znaczy, że na poziomie istotności 0,05 i 0,1 nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 9 spójników).

### Cecha: przysłówek

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 6 przysłówków.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą przysłówków różną od 6.

$$H_0: m = 6$$

$$H_1: m \neq 6$$

$$T = \frac{5,73 - 6}{4,74} \cdot \sqrt{133} = -0,66$$

$$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$$

$$T = -0,66 \notin W_1$$

$$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$$

$$T = -0,66 \notin W_2$$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co oznacza, że na poziomie istotności 0,05 i 0,1 nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 6 przysłówków).

### Cecha: przymiotnik

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 6 przymiotników.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą przymiotników różną od 6.

$$H_0: m = 6$$

$$H_1: m \neq 6$$

$$T = \frac{5,59 - 6}{3,65} \cdot \sqrt{133} = -1,30$$

$$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$$

$$T = -1,30 \notin W_1$$

$$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$$

$$T = -1,30 \notin W_2$$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co znaczy, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej na poziomie istotności 0,05 i 0,1 (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 6 przymiotników).

**Cecha: partykuła**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 5 partykuł.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą partykuł różną od 5.

$$H_0: m = 5$$

$$H_1: m \neq 5$$

$$T = \frac{4,68 - 5}{4,13} \cdot \sqrt{133} = -0,89$$

$$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$$

$$T = -0,89 \notin W_1$$

$$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$$

$$T = -0,89 \notin W_2$$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co oznacza, że na poziomie istotności 0,05 i 0,1 nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 5 partykuł).

**Cecha: liczebnik**

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 3 liczebników.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą liczebników różną od 3.

$$H_0: m = 3$$

$$H_1: m \neq 3$$

$$T = \frac{2,57 - 3}{4,50} \cdot \sqrt{133} = -1,10$$

$$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty) \\ T = -1,10 \notin W_1$$

$$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty) \\ T = -1,10 \notin W_2$$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , czyli na poziomie istotności 0,05 i 0,1 nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 3 liczebników).

### Cecha: wykrzyknik

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 1 wykrzyknika.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą wykrzykników różną od 1.

$$H_0: m = 1$$

$$H_1: m \neq 1$$

$$T = \frac{0,94 - 1}{2,11} \cdot \sqrt{133} = -0,33$$

$$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty) \\ T = -0,33 \notin W_1$$

$$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty) \\ T = -0,33 \notin W_2$$

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co oznacza, że na poziomie istotności 0,05 i 0,1 nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 1 wykrzyknika).

### Cecha: imiesłów

$H_0$ : Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 1 imiesłowu.

$H_1$ : Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym podobają się wiersze z przeciętną liczbą imiesłówów różną od 1.

$$H_0: m = 1$$

$$H_1: m \neq 1$$

$$T = \frac{0,89 - 1}{1,21} \cdot \sqrt{133} = -1,05$$

$$W_1 = (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty) \\ T = -1,05 \notin W_1$$

$$W_2 = (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty) \\ T = -1,05 \notin W_2$$

Tabela 20. Współczynnik korelacji liniowej Pearsona ( $r$ ) – cecha: *części mowy*

Części mowy	Rzeczownik	Czasownik	Zaimek	Przyimek	Spójnik	Przysłówek	Przymiotnik	Partykuła	Liczebnik	Wykrzyknik	Imiesłów
Rzeczownik	1,00	1,00	0,99	1,00	0,99	0,98	0,98	0,98	0,84	0,78	0,93
Czasownik	1,00	1,00	0,99	0,99	0,99	0,98	0,98	0,98	0,85	0,79	0,94
Zaimek	0,99	0,99	1,00	1,00	0,99	0,99	0,99	0,99	0,86	0,80	0,94
Przyimek	1,00	0,99	1,00	1,00	0,99	0,98	0,98	0,98	0,83	0,78	0,93
Spójnik	0,99	0,99	0,99	0,99	1,00	0,98	0,97	0,99	0,84	0,78	0,94
Przysłówek	0,98	0,98	0,99	0,98	0,98	1,00	0,99	0,99	0,90	0,86	0,95
Przymiotnik	0,98	0,98	0,99	0,98	0,97	0,99	1,00	0,98	0,90	0,84	0,94
Partykuła	0,98	0,98	0,99	0,98	0,98	0,99	0,98	1,00	0,90	0,86	0,96
Liczebnik	0,84	0,85	0,86	0,83	0,84	0,90	0,90	0,90	1,00	0,95	0,91
Wykrzyknik	0,78	0,79	0,80	0,78	0,78	0,86	0,84	0,86	0,95	1,00	0,87
Imiesłów	0,93	0,94	0,94	0,93	0,94	0,95	0,94	0,96	0,91	0,87	1,00

Źródło: obliczenia własne.

$T \notin W_1$  i  $T \notin W_2$ , co znaczy, że na poziomie istotności 0,05 i 0,1 nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą 1 imiesłowu).

Badaną zbiorowość charakteryzuje nie jedna, ale kilka cech. Warto więc sprawdzić, czy cechy te są ze sobą skorelowane. W związku z tym, że cechy są mierzalne, korelację określiłem za pomocą współczynnika korelacji liniowej Pearsona.

W tabeli 20 zamieszczone są wartości współczynnika korelacji liniowej Pearsona ( $r$ ) dla cechy: *części mowy*. Współczynnik ten jest statystyką opisującą siłę związku między dwiema zmiennymi. Przyjmuje on wartości od  $-1$  do  $+1$ . Wartość ujemna oznacza związek ujemny, czyli sytuację, w której wzrost (spadek) wartości jednej zmiennej implikuje spadek (wzrost) drugiej zmiennej. Wartość dodatnia natomiast oznacza związek dodatni, tzn. sytuację, w której wraz ze wzrostem (spadkiem) wartości jednej zmiennej następuje wzrost (spadek) drugiej zmiennej<sup>8</sup>. Im wartość bezwzględna współczynnika jest bliższa jedności, tym korelacja jest większa, a im wartość ta jest bliższa zeru, tym korelacja jest mniejsza. Jeżeli współczynnik korelacji liniowej Pearsona jest równy zero ( $r = 0$ ), to nie odnotowujemy korelacji między badanymi zmiennymi.

Interpretacja współczynnika korelacji liniowej Pearsona ( $r$ ) dla danych z tabeli 20 jest następująca:

1) *rzeczownik – czasownik (czasownik – rzeczownik)*  $r = 1$  – korelacja duża. W badanych wierszach te dwie części mowy są silnie skorelowane (dodatnio), czyli wraz ze wzrostem bądź spadkiem liczby rzeczowników w wierszu odpowiednio wzrośnie lub spadnie liczba czasowników.

2) *rzeczownik – zaimek (zaimek – rzeczownik)*  $r = 0,99$  – korelacja duża. W badanych wierszach rzeczownik i zaimek są silnie skorelowane (dodatnio), czyli wraz ze wzrostem bądź spadkiem liczby rzeczowników w wierszu odpowiednio wzrośnie lub spadnie liczba zaimków.

3) *rzeczownik – przyimek (przyimek – rzeczownik)*  $r = 0,99$  – korelacja duża. W badanych wierszach rzeczownik i przyimek są silnie skorelowane (dodatnio), czyli wraz ze wzrostem bądź spadkiem liczby rzeczowników w wierszu odpowiednio wzrośnie lub spadnie liczba przyimków.

4) *rzeczownik – spójnik (spójnik – rzeczownik)*  $r = 0,99$  – korelacja duża. W badanych wierszach rzeczownik i spójnik są silnie skorelowane (dodatnio), czyli wraz ze wzrostem bądź spadkiem liczby rzeczowników w wierszu odpowiednio wzrośnie lub spadnie liczba spójników.

5) *rzeczownik – przysłówek (przysłówek – rzeczownik)*  $r = 0,98$  – korelacja duża. W badanych wierszach rzeczownik i przysłówek są silnie skorelowane

<sup>8</sup> G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2004, s. 141.

(dodatnio), czyli wraz ze wzrostem bądź spadkiem liczby rzeczowników w wierszu odpowiednio wzrośnie lub spadnie liczba przysłówków.

Pozostałe wartości współczynnika korelacji Pearsona ( $r$ ) wahają się między 0,78 i 0,99, co świadczy o dużej sile korelacji. Jest ona w każdym przypadku dodatnia, a więc wraz ze wzrostem bądź spadkiem liczby jednej części mowy w wierszu odpowiednio wzrośnie lub spadnie liczba drugiej części mowy. Aby ocenić korelację pomiędzy zmiennymi, należy znać istotność współczynnika korelacji oraz jej „siłę” i „wielkość”. Istotność obliczonych współczynników korelacji liniowej Pearsona ( $r$ ) zweryfikowałem, formułując hipotezę zerową  $H_0: r = 0$ , mówiącą, że badane cechy nie są skorelowane. Jako hipotezę alternatywną dla każdego obliczonego współczynnika korelacji przyjąłem hipotezę  $H_1: r \neq 0$ , która mówi, że cechy są skorelowane. Poziom istotności obliczany dla każdego współczynnika korelacji jest zasadniczym źródłem informacji o wiarygodności korelacji.

- 1) rzeczownik – czasownik (czasownik – rzeczownik)  $r = 1$

Wartość  $r = 1$  nie wymaga oceny jego istotności. Badane części mowy są bardzo silnie skorelowane liniowo.

- 2) rzeczownik – zaimek (zaimek – rzeczownik)  $r = 0,99$

–  $n = 133$

–  $r = 0,99$

$\alpha = 0,05 \rightarrow u_{0,05} = 1,96$

$\alpha = 0,1 \rightarrow u_{0,05} = 1,96$

$$T = \frac{0,99}{\sqrt{1 - 0,99^2}} \cdot \sqrt{133} = 80,93$$

Jeżeli  $|t| > u_{\alpha}$ , to hipotezę zerową o braku korelacji odrzucamy. Zmienne na poziomie istotności  $\alpha$  są istotnie skorelowane.

a)  $\alpha = 0,05$ ;  $u_{0,05} = 1,96 \rightarrow |80,93| > 1,96 \rightarrow$  rzeczownik i zaimek na poziomie istotności 0,05 są istotnie skorelowane liniowo,

b)  $\alpha = 0,1$ ;  $u_{0,1} = 1,65 \rightarrow |80,93| > 1,65 \rightarrow$  rzeczownik i zaimek na poziomie istotności 0,1 są istotnie skorelowane liniowo.

- 3) rzeczownik – przyimek (przyimek – rzeczownik)  $r = 0,99$

–  $n = 133$

–  $r = 0,99$

$\alpha = 0,05 \rightarrow u_{0,05} = 1,96$

$\alpha = 0,1 \rightarrow u_{0,05} = 1,96$

$$T = \frac{0,99}{\sqrt{1 - 0,99^2}} \cdot \sqrt{133} = 80,93$$

Jeżeli  $|t| > u_{\alpha}$ , to hipotezę zerową o braku korelacji odrzucamy. Zmienne na poziomie istotności  $\alpha$  są istotnie skorelowane.

a)  $\alpha = 0,05$ ;  $u_{0,05} = 1,96 \rightarrow |80,93| > 1,96 \rightarrow$  *rzeczownik* i *zaimek* na poziomie istotności 0,05 są istotnie skorelowane liniowo,

b)  $\alpha = 0,1$ ;  $u_{0,1} = 1,65 \rightarrow |80,93| > 1,65 \rightarrow$  *rzeczownik* i *zaimek* na poziomie istotności 0,1 są istotnie skorelowane liniowo.

Wyniki pozostałych ocen istotności obliczonych współczynników korelacji liniowej Pearsona ( $r$ ) przedstawia tabela 21. Jest w niej także zawarta informacja o wyniku weryfikacji hipotezy zerowej.

Aby w badaniach struktury poezji dla dzieci odpowiedzieć na pytanie, jaki będzie poziom jednej zmiennej przy ustalonym poziomie drugiej zmiennej, zastosowałem rachunek regresji. Analizę ograniczyłem do przypadku regresji prostej, czyli sytuacji, w której związek między dwiema zmiennymi ma charakter liniowy.

W tabeli 22 obok wyznaczonych funkcji regresji obliczone są odchylenia standardowe ( $S_e$ ), współczynniki zbieżności (indeterminacji) ( $\Phi^2$ ) i współczynniki determinacji ( $R$ ). Odchylenie standardowe składnika resztowego ( $S_e$ ), inaczej średni błąd szacowania, informuje, jakie jest przeciętne odchylenie empirycznych wartości zmiennej zależnej od wartości teoretycznych otrzymanych z funkcji regresji, czyli jaki średnio błąd się popełnia, dopasowując funkcję regresji do danych empirycznych. W miarę wzrostu liczbowej wartości odchylenia standardowego składnika resztowego statystyczne dobre dopasowania danej funkcji regresji do danych empirycznych maleją.

Interpretacja odchylenia standardowego składnika resztowego ( $S_e$ ):

1) *rzeczownik* – *czasownik*  $\rightarrow S_e = 1,64$  oznacza, że określając liczbę rzeczowników w tekście wiersza na podstawie liczby czasowników, popełniamy przeciętnie błąd  $\pm 1,64$  ( $\approx 2$ ),

2) *czasownik* – *rzeczownik*  $\rightarrow S_e = 1,27$  oznacza, że określając liczbę czasowników w tekście wiersza na podstawie liczby rzeczowników, popełniamy przeciętnie błąd  $\pm 1,27$  ( $\approx 1$ ),

3) *rzeczownik* – *przyimek*  $\rightarrow S_e = 1,40$  oznacza, że określając liczbę rzeczowników w tekście wiersza na podstawie liczby przyimków, popełniamy przeciętnie błąd  $\pm 1,40$  ( $\approx 1$ ),

4) *przyimek* – *rzeczownik*  $\rightarrow S_e = 0,61$  oznacza, że określając liczbę przyimków w tekście wiersza na podstawie liczby rzeczowników, popełniamy przeciętnie błąd  $\pm 0,61$  ( $\approx 1$ ), itd.

Współczynnik zbieżności ( $\Phi^2$ ) określa, jaka część zmienności zmiennej objaśnianej nie została wyjaśniona za pomocą zmiennej objaśniającej, współtworzącej funkcję regresji. Jego wartość zawiera się w przedziale od 0 do 1. Im bliższa zeru jest wartość współczynnika zbieżności, tym funkcja regresji jest lepiej dopasowana do wartości empirycznych.

Tabela 21. Ocena istotności współczynnika korelacji liniowej Pearsona ( $r$ )

Części mowy	N	r	t	$\alpha = 0,05$			$H_0$ odrzucamy	$\alpha = 0,1$			$H_0$ odrzucamy
				$u_\alpha$	$ t  > u_\alpha$	$ t  \leq u_\alpha$		$u_\alpha$	$ t  > u_\alpha$	$ t  \leq u_\alpha$	
Rzeczownik – spójnik	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Rzeczownik – przysłówce	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Rzeczownik – przymiotnik	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Rzeczownik – partykuła	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Rzeczownik – liczebnik	133	0,84	17,85	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Rzeczownik – wykrzyknik	133	0,78	14,37	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Rzeczownik – imiesłów	133	0,93	29,18	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Czasownik – zaimek	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Czasownik – przyimek	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Czasownik – spójnik	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Czasownik – przysłówce	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Czasownik – przymiotnik	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Czasownik – parykuła	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Czasownik – liczebnik	133	0,85	18,61	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Czasownik – wykrzyknik	133	0,79	14,86	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Czasownik – imiesłów	133	0,94	31,77	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
zaimek – spójnik	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Zaimek – przysłówce	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Zaimek – przymiotnik	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Zaimek – partykuła	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Zaimek – liczebnik	133	0,86	19,44	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Zaimek – wykrzyknik	133	0,80	15,38	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Zaimek – imiesłów	133	0,94	31,77	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak



Przyimek – spółnik	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przyimek – przysłówek	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przyimek – przymiotnik	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przyimek – partykuła	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przyimek – liczebnik	133	0,83	17,16	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przyimek – wykrzyknik	133	0,78	14,37	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przyimek – imiesłów	133	0,93	29,18	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Spójnik – przysłówek	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Spójnik – przymiotnik	133	0,97	46,02	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Spójnik – partykuła	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Spójnik – liczebnik	133	0,84	17,85	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Spójnik – wykrzyknik	133	0,78	14,37	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Spójnik – imiesłów	133	0,94	31,77	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przysłówek – przymiotnik	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przysłówek – partykuła	133	0,99	80,93	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przysłówek – liczebnik	133	0,90	23,81	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przysłówek – wykrzyknik	133	0,86	19,44	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przysłówek – imiesłów	133	0,95	35,09	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przymiotnik – partykuła	133	0,98	56,79	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przymiotnik – liczebnik	133	0,90	23,81	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przymiotnik – wykrzyknik	133	0,84	17,85	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Przymiotnik – imiesłów	133	0,94	31,77	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Partykuła – liczebnik	133	0,90	23,81	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Partykuła – wykrzyknik	133	0,86	19,44	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Partykuła – imiesłów	133	0,96	39,54	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Liczebnik – wykrzyknik	133	0,95	35,09	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Liczebnik – imiesłów	133	0,91	25,31	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak
Wykrzyknik – imiesłów	133	0,87	20,35	1,96	tak	nie	tak	1,65	tak	nie	tak

Źródło: obliczenia własne.

Tabela 22. Funkcje regresji dla części mowy, odchylenie standardowe ( $S_e$ ), współczynnik zbieżności ( $\Phi^2$ ), i współczynnik determinacji ( $R$ )

Lp.	(Y)	(X)	Funkcja regresji	$S_e$	$\Phi^2$	$R$	$a$	$b$
1.	rzeczownik	czasownik	$y = 1,29 \cdot x + 1,96$	1,64	0,00	1,00	1,29	1,96
2.	czasownik	rzeczownik	$y = 0,77 \cdot x - 1,27$	1,27	0,00	1,00	0,77	-1,27
3.	rzeczownik	przyimek	$y = 2,32 \cdot x + 5,92$	1,40	0,00	1,00	2,32	5,92
4.	przyimek	rzeczownik	$y = 0,43 \cdot x - 2,45$	0,61	0,00	1,00	0,43	-2,45
5.	zaimek	przyimek	$y = 1,32 \cdot x - 0,44$	0,83	0,00	1,00	1,32	-0,44
6.	przyimek	zaimek	$y = 0,75 \cdot x + 0,42$	0,62	0,00	1,00	0,75	0,42
7.	rzeczownik	spójnik	$y = 2,85 \cdot x + 8,81$	2,52	0,02	0,98	2,85	8,81
8.	spójnik	rzeczownik	$y = 0,34 \cdot x - 2,84$	0,87	0,02	0,98	0,34	-2,84
9.	rzeczownik	zaimek	$y = 1,75 \cdot x + 6,85$	1,80	0,02	0,98	1,75	6,85
10.	zaimek	rzeczownik	$y = 0,57 \cdot x - 3,71$	1,03	0,02	0,98	0,57	-3,71
11.	rzeczownik	przysłówek	$y = 3,53 \cdot x + 13,93$	3,24	0,04	0,96	3,53	13,93
12.	przysłówek	rzeczownik	$y = 0,27 \cdot x - 3,6$	0,90	0,04	0,96	0,27	-3,60
13.	rzeczownik	przymiotnik	$y = 4,59 \cdot x + 8,47$	3,07	0,04	0,96	4,59	8,47
14.	przymiotnik	rzeczownik	$y = 0,21 \cdot x - 1,61$	0,66	0,04	0,96	0,21	-1,61
15.	rzeczownik	partykuła	$y = 4,05 \cdot x + 15,19$	3,44	0,04	0,96	4,05	15,19
16.	partykuła	rzeczownik	$y = 0,24 \cdot x - 3,44$	0,83	0,04	0,96	0,24	-3,44
17.	rzeczownik	liczebnik	$y = 3,16 \cdot x + 26,01$	9,42	0,29	0,71	3,16	26,01
18.	liczebnik	rzeczownik	$y = 0,22 \cdot x - 4,97$	2,49	0,29	0,71	0,22	-4,97
19.	rzeczownik	wykrzyknik	$y = 6,28 \cdot x + 28,24$	10,76	0,39	0,61	6,28	28,24
20.	wykrzyknik	rzeczownik	$y = 0,1 \cdot x - 2,36$	1,34	0,39	0,61	0,10	-2,36
21.	rzeczownik	imiesłów	$y = 13,03 \cdot x + 22,54$	6,50	0,14	0,86	13,03	22,54
22.	imiesłów	rzeczownik	$y = 0,07 \cdot x - 1,35$	0,46	0,14	0,86	0,07	-1,35
23.	czasownik	zaimek	$y = 1,34 \cdot x + 3,92$	1,59	0,02	0,98	1,34	3,92
24.	zaimek	czasownik	$y = 0,73 \cdot x - 2,65$	1,17	0,02	0,98	0,73	-2,65
25.	czasownik	przyimek	$y = 1,78 \cdot x + 3,22$	1,43	0,02	0,98	1,78	3,22
26.	przyimek	czasownik	$y = 0,55 \cdot x - 1,64$	0,80	0,02	0,98	0,55	-1,64
27.	czasownik	spójnik	$y = 2,2 \cdot x + 5,4$	1,89	0,02	0,98	2,20	5,40
28.	spójnik	czasownik	$y = 0,45 \cdot x - 2,23$	0,85	0,02	0,98	0,45	-2,23
29.	czasownik	przysłówek	$y = 2,72 \cdot x + 9,3$	2,37	0,04	0,96	2,72	9,30
30.	przysłówek	czasownik	$y = 0,36 \cdot x - 3,12$	0,86	0,04	0,96	0,36	-3,12
31.	czasownik	przymiotnik	$y = 3,53 \cdot x + 5,16$	2,48	0,04	0,96	3,53	5,16
32.	przymiotnik	czasownik	$y = 0,27 \cdot x - 1,21$	0,69	0,04	0,96	0,27	-1,21
33.	czasownik	partykuła	$y = 3,11 \cdot x + 10,33$	2,59	0,04	0,96	3,11	10,33
34.	partykuła	czasownik	$y = 0,31 \cdot x - 3,01$	0,82	0,04	0,96	0,31	-3,01
35.	czasownik	liczebnik	$y = 2,47 \cdot x + 18,55$	7,03	0,28	0,72	2,47	18,55
36.	liczebnik	czasownik	$y = 0,29 \cdot x - 4,66$	2,41	0,28	0,72	0,29	-4,66
37.	czasownik	wykrzyknik	$y = 4,9 \cdot x + 20,29$	8,11	0,38	0,62	4,90	20,29
38.	wykrzyknik	czasownik	$y = 0,13 \cdot x - 2,23$	1,31	0,38	0,62	0,13	-2,23
39.	czasownik	imiesłów	$y = 10,16 \cdot x + 15,85$	53,96	0,12	0,88	10,16	15,85

cd. tabeli 22

40.	imiesłów	czasownik	$y = 0,09 \cdot x - 1,26$	0,42	0,12	0,88	0,09	-1,26
41.	zaimek	spójnik	$y = 1,63 \cdot x + 1,13$	1,00	0,02	0,98	1,63	1,13
42.	spójnik	zaimek	$y = 0,61 \cdot x - 0,59$	0,61	0,02	0,98	0,61	-0,59
43.	zaimek	przysłówek	$y = 2,02 \cdot x + 4,04$	1,50	0,02	0,98	2,02	4,04
44.	przysłówek	zaimek	$y = 0,48 \cdot x - 1,82$	0,74	0,02	0,98	0,48	-1,82
45.	zaimek	przymiotnik	$y = 2,62 \cdot x + 0,98$	1,65	0,02	0,98	2,62	0,98
46.	przymiotnik	zaimek	$y = 0,37 \cdot x - 0,2$	0,62	0,02	0,98	0,37	-0,20
47.	zaimek	partykuła	$y = 2,32 \cdot x + 4,76$	1,45	0,02	0,98	2,32	4,76
48.	partykuła	zaimek	$y = 0,42 \cdot x - 1,9$	0,62	0,02	0,98	0,42	-1,90
49.	zaimek	liczebnik	$y = 1,85 \cdot x + 10,87$	5,03	0,26	0,74	1,85	10,87
50.	liczebnik	zaimek	$y = 0,4 \cdot x - 3,64$	2,33	0,26	0,74	0,40	-3,64
51.	zaimek	wykrzyknik	$y = 3,69 \cdot x + 12,15$	5,81	0,36	0,64	3,69	12,15
52.	wykrzyknik	zaimek	$y = 0,18 \cdot x - 1,8$	1,27	0,36	0,64	0,18	-1,80
53.	zaimek	imiesłów	$y = 7,55 \cdot x + 8,9$	3,26	0,12	0,88	7,55	8,90
54.	imiesłów	zaimek	$y = 0,12 \cdot x - 0,95$	0,41	0,12	0,88	0,12	-0,95
55.	przyimek	spójnik	$y = 1,23 \cdot x + 1,26$	0,91	0,02	0,98	1,23	1,26
56.	spójnik	przyimek	$y = 0,8 \cdot x - 0,87$	0,74	0,02	0,98	0,80	-0,87
57.	przyimek	przysłówek	$y = 1,52 \cdot x + 3,47$	1,35	0,04	0,96	1,52	3,47
58.	przysłówek	przyimek	$y = 0,64 \cdot x - 2,02$	0,87	0,04	0,96	0,64	-2,02
59.	przyimek	przymiotnik	$y = 1,97 \cdot x + 1,16$	1,40	0,04	0,96	1,97	1,16
60.	przymiotnik	przyimek	$y = 0,49 \cdot x - 0,36$	0,70	0,04	0,96	0,49	-0,36
61.	przyimek	partykuła	$y = 1,74 \cdot x + 4,04$	1,44	0,04	0,96	1,74	4,04
62.	partykuła	przyimek	$y = 0,55 \cdot x - 2,06$	0,81	0,04	0,96	0,55	-2,06
63.	przyimek	liczebnik	$y = 1,35 \cdot x + 8,69$	4,10	0,31	0,69	1,35	8,69
64.	liczebnik	przyimek	$y = 0,51 \cdot x - 3,64$	2,52	0,31	0,69	0,51	-3,64
65.	przyimek	wykrzyknik	$y = 2,7 \cdot x + 9,62$	4,61	0,39	0,61	2,70	9,62
66.	wykrzyknik	przyimek	$y = 0,23 \cdot x - 1,8$	1,33	0,39	0,61	0,23	-1,80
67.	przyimek	imiesłów	$y = 5,61 \cdot x + 7,16$	2,74	0,14	0,86	5,61	7,16
68.	imiesłów	przyimek	$y = 0,15 \cdot x - 0,98$	0,45	0,14	0,86	0,15	-0,98
69.	spójnik	przysłówek	$y = 1,22 \cdot x + 1,89$	1,23	0,04	0,96	1,22	1,89
70.	przysłówek	spójnik	$y = 0,78 \cdot x - 1,24$	0,99	0,04	0,96	0,78	-1,24
71.	spójnik	przymiotnik	$y = 1,58 \cdot x + 0,07$	1,38	0,06	0,94	1,58	0,07
72.	przymiotnik	spójnik	$y = 0,6 \cdot x + 0,26$	0,85	0,06	0,94	0,60	0,26
73.	spójnik	partykuła	$y = 1,41 \cdot x + 2,29$	1,05	0,04	0,96	1,41	2,29
74.	partykuła	spójnik	$y = 0,69 \cdot x - 1,43$	0,74	0,04	0,96	0,69	-1,43
75.	spójnik	liczebnik	$y = 1,1 \cdot x + 6,06$	3,26	0,29	0,71	1,10	6,06
76.	liczebnik	spójnik	$y = 0,64 \cdot x - 3,08$	2,48	0,29	0,71	0,64	-3,08
77.	spójnik	wykrzyknik	$y = 2,19 \cdot x + 6,82$	3,71	0,39	0,61	2,19	6,82
78.	wykrzyknik	spójnik	$y = 0,28 \cdot x - 1,54$	1,33	0,39	0,61	0,28	-1,54
79.	spójnik	imiesłów	$y = 4,59 \cdot x + 4,79$	2,04	0,12	0,88	4,59	4,79
80.	imiesłów	spójnik	$y = 0,19 \cdot x - 0,82$	0,42	0,12	0,88	0,19	-0,82
81.	przysłówek	przymiotnik	$y = 1,28 \cdot x - 1,44$	0,74	0,02	0,98	1,28	-1,44

cd. tabeli 22

82.	przymiotnik	przysłówek	$y = 0,76 \cdot x + 1,23$	0,57	0,02	0,98	0,76	1,23
83.	przysłówek	partykuła	$y = 1,13 \cdot x + 0,43$	0,74	0,02	0,98	1,13	0,43
84.	partykuła	przysłówek	$y = 0,86 \cdot x - 0,25$	0,64	0,02	0,98	0,86	-0,25
85.	przysłówek	liczebnik	$y = 0,95 \cdot x + 3,3$	2,11	0,19	0,81	0,95	3,30
86.	liczebnik	przysłówek	$y = 0,85 \cdot x - 2,31$	2,00	0,19	0,81	0,85	-2,31
87.	przysłówek	wykrzyknik	$y = 1,93 \cdot x + 3,91$	2,42	0,26	0,74	1,93	3,91
88.	wykrzyknik	przysłówek	$y = 0,38 \cdot x - 1,26$	1,08	0,26	0,74	0,38	-1,26
89.	przysłówek	imiesłów	$y = 3,72 \cdot x + 2,42$	1,49	0,10	0,90	3,72	2,42
90.	imiesłów	przysłówek	$y = 0,24 \cdot x - 0,5$	0,38	0,10	0,90	0,24	-0,50
91.	przymiotnik	partykuła	$y = 0,87 \cdot x + 1,54$	0,72	0,04	0,96	0,87	1,54
92.	partykuła	przymiotnik	$y = 1,11 \cdot x - 1,53$	0,82	0,04	0,96	1,11	-1,53
93.	przymiotnik	liczebnik	$y = 0,73 \cdot x + 3,72$	1,64	0,19	0,81	0,73	3,72
94.	liczebnik	przymiotnik	$y = 1,1 \cdot x - 3,6$	2,02	0,19	0,81	1,10	-3,60
95.	przymiotnik	wykrzyknik	$y = 1,45 \cdot x + 4,23$	1,99	0,29	0,71	1,45	4,23
96.	wykrzyknik	przymiotnik	$y = 0,49 \cdot x - 1,78$	1,15	0,29	0,71	0,49	-1,78
97.	przymiotnik	imiesłów	$y = 2,82 \cdot x + 3,08$	1,30	0,12	0,88	2,82	3,08
98.	imiesłów	przymiotnik	$y = 0,31 \cdot x - 0,84$	0,43	0,12	0,88	0,31	-0,84
99.	partykuła	liczebnik	$y = 0,82 \cdot x + 2,56$	1,84	0,19	0,81	0,82	2,56
100.	liczebnik	partykuła	$y = 0,98 \cdot x - 2$	2,00	0,19	0,81	0,98	-2,00
101.	partykuła	wykrzyknik	$y = 1,67 \cdot x + 3,11$	2,15	0,26	0,74	1,67	3,11
102.	wykrzyknik	partykuła	$y = 0,44 \cdot x - 1,11$	1,10	0,26	0,74	0,44	-1,11
103.	partykuła	imiesłów	$y = 3,28 \cdot x + 1,76$	1,15	0,08	0,92	3,28	1,76
104.	imiesłów	partykuła	$y = 0,28 \cdot x - 0,43$	0,34	0,08	0,92	0,28	-0,43
105.	liczebnik	wykrzyknik	$y = 2,01 \cdot x + 0,68$	1,47	0,10	0,90	2,01	0,68
106.	wykrzyknik	liczebnik	$y = 0,44 \cdot x - 0,2$	0,69	0,10	0,90	0,44	-0,20
107.	liczebnik	imiesłów	$y = 3,37 \cdot x - 0,43$	1,92	0,17	0,83	3,37	-0,43
108.	imiesłów	liczebnik	$y = 0,24 \cdot x + 0,26$	0,52	0,17	0,83	0,24	0,26
109.	wykrzyknik	imiesłów	$y = 1,52 \cdot x - 0,41$	1,04	0,24	0,76	1,52	-0,41
110.	imiesłów	wykrzyknik	$y = 0,5 \cdot x + 0,42$	0,60	0,24	0,76	0,50	0,42

Źródło: obliczenia własne.

Interpretacja współczynnika zbieżności ( $\Phi^2$ ):

1) *rzeczownik – czasownik*  $\rightarrow \Phi^2 = 0,00$  oznacza, że funkcja regresji  $y = 1,29 \cdot x + 1,96$  jest bardzo dobrze dopasowana do danych empirycznych,

2) *rzeczownik – spójnik*  $\rightarrow \Phi^2 = 0,02$  oznacza dobre dopasowanie funkcji regresji  $y = 2,85 \cdot x + 8,81$  do danych empirycznych,

3) *rzeczownik – imiesłów*  $\rightarrow \Phi^2 = 0,14$  oznacza dobre dopasowanie funkcji regresji  $y = 13,03 \cdot x + 22,54$  do danych empirycznych,

4) *czasownik – liczebnik*  $\rightarrow \Phi^2 = 0,28$  oznacza dobre dopasowanie funkcji regresji  $y = 2,47 \cdot x + 18,55$  do danych empirycznych, itd.

Współczynnik determinacji ( $R$ ) określa dopasowanie funkcji liniowej. Im jego wartość jest wyższa, tym lepiej dopasowana jest linia prosta do danych empirycznych (tabela 21).

Interpretacja współczynnika determinacji ( $R$ ):

1) *rzeczownik – czasownik*  $\rightarrow R = 1$  oznacza bardzo dobre dopasowanie linii prostej do danych empirycznych, tj. czasowniki objaśniają 100% całkowitej zmienności rzeczowników,

2) *rzeczownik – spójnik*  $\rightarrow R = 0,98$  oznacza dobre dopasowanie linii prostej do danych empirycznych, tj. spójniki objaśniają 98% całkowitej zmienności rzeczowników,

3) *rzeczownik – imiesłów*  $\rightarrow R = 0,86$  oznacza dobre dopasowanie linii prostej do danych empirycznych, tj. imiesłowy objaśniają 86% całkowitej zmienności rzeczowników,

4) *czasownik – liczebnik*  $\rightarrow R = 0,72$  oznacza dobre dopasowanie linii prostej do danych empirycznych, tj. liczebniki objaśniają 72% całkowitej zmienności czasowników, itd.

Mając wyznaczone funkcje regresji ( $y = ax + b + \varepsilon$ ), poddałem ocenie istotność współczynnika kierunkowego regresji ( $a$ ). Pozwoliło to ustalić, czy oszacowana funkcja regresji liniowej dobrze opisuje zależność zmiennych – zmiennej zależnej ( $Y$ ) i zmiennej niezależnej ( $X$ ).

Ocena istotności współczynnika kierunkowego funkcji regresji ( $a$ ):

1) *rzeczownik ( $y$ ) – czasownik ( $x$ )*

$$a = 1,29$$

$$S_e = 1,64$$

$$\sum_{i=1}^n x_i^2 = 105\,285$$

$$n = 133$$

$$(m_{\text{czasownik}})^2 = (24,89)^2 = 619,51$$

$$T = \frac{1,29}{1,64} \cdot \sqrt{105\,285 - 133 \cdot 619,51} = 119,01$$

$$\alpha = 0,05$$

$$t_{0,05} = 1,96$$

Hipotezę zerową odrzucamy, gdy  $|t| > 1,96 \rightarrow t \notin (-\infty, -1,96) \cup (1,96, +\infty)$ .

$t = 119,01 > t_{0,05} = 1,96 \rightarrow$  na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  odrzucamy hipotezę zerową  $H_0: a = 0$ , co oznacza, że współczynnik regresji  $a = 1,29$  jest statystycznie istotny (istotnie różni się od zera). Wyznaczona funkcja regresji  $y = 1,29 \cdot x + 1,96$  dobrze opisuje zależność liczby rzeczowników w wierszu od liczby czasowników.

Tabela 23. Ocena istotności współczynnika regresji – części mowy

Lp.	(Y)	(X)	$S_e$	$a$	$t$	$\alpha = 0,05$ $ t  > 1,96$		$H_0: a = 0$		$\alpha = 0,1$ $ t  > 1,65$		$H_0: a = 0$
1.	rzeczownik	przyimek	1,40	2,32	210,79	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
2.	przyimek	rzeczownik	0,61	0,43	138,08	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
3.	zaimek	przyimek	0,83	1,32	134,84	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
4.	przyimek	zaimek	0,62	0,75	134,69	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
5.	rzeczownik	spójnik	2,52	2,85	77,21	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
6.	spójnik	rzeczownik	0,87	0,34	77,15	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
7.	rzeczownik	zaimek	1,80	1,75	108,28	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
8.	zaimek	rzeczownik	1,03	0,57	108,28	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
9.	rzeczownik	przysłówek	3,24	3,53	59,45	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
10.	przysłówek	rzeczownik	0,90	0,27	59,45	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
11.	rzeczownik	przymiotnik	3,07	4,59	62,91	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
12.	przymiotnik	rzeczownik	0,66	0,21	62,91	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
13.	rzeczownik	partykuła	3,44	4,05	56,13	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
14.	partykuła	rzeczownik	0,83	0,24	55,99	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
15.	rzeczownik	liczebnik	9,42	3,16	17,43	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
16.	liczebnik	rzeczownik	2,49	0,22	17,43	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
17.	rzeczownik	wykrzyknik	10,76	6,28	14,21	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
18.	wykrzyknik	rzeczownik	1,34	0,10	14,21	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
19.	rzeczownik	imiesłów	6,50	13,03	27,98	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
20.	imiesłów	rzeczownik	0,46	0,07	27,98	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
21.	czasownik	zaimek	1,59	1,34	94,65	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
22.	zaimek	czasownik	1,17	0,73	94,65	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy
23.	czasownik	przyimek	1,43	1,78	105,36	tak	tak	odrzucaamy	odrzucaamy	tak	tak	odrzucaamy

24.	przymiek	czasownik	0,80	0,55	105,36	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
25.	czasownik	spójnik	1,89	2,20	79,13	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
26.	spójnik	czasownik	0,85	0,45	79,13	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
27.	czasownik	przysłówek	2,37	2,72	62,88	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
28.	przysłówek	czasownik	0,86	0,36	62,88	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
29.	czasownik	przymiotnik	2,48	3,53	59,90	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
30.	przymiotnik	czasownik	0,69	0,27	59,90	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
31.	czasownik	partykuła	2,59	3,11	57,21	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
32.	partykuła	czasownik	0,82	0,31	57,21	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
33.	czasownik	liczebnik	7,03	2,47	18,20	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
34.	liczebnik	czasownik	2,41	0,29	18,20	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
35.	czasownik	wykrzyknik	8,11	4,90	14,71	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
36.	wykrzyknik	czasownik	1,31	0,13	14,71	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
37.	czasownik	imiesłów	53,96	10,16	2,63	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
38.	imiesłów	czasownik	0,42	0,09	30,79	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
39.	zaimek	spójnik	1,00	1,63	111,10	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
40.	spójnik	zaimek	0,61	0,61	111,10	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
41.	zaimek	przysłówek	1,50	2,02	73,43	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
42.	przysłówek	zaimek	0,74	0,48	73,43	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
43.	zaimek	przymiotnik	1,65	2,62	66,74	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
44.	przymiotnik	zaimek	0,62	0,37	66,74	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
45.	zaimek	partykuła	1,45	2,32	76,10	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
46.	partykuła	zaimek	0,62	0,42	76,10	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
47.	zaimek	liczebnik	5,03	1,85	19,06	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
48.	liczebnik	zaimek	2,33	0,40	19,06	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
49.	zaimek	wykrzyknik	5,81	3,69	15,48	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
50.	wykrzyknik	zaimek	1,27	0,18	15,48	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy

51.	zaimek	imiesłów	3,26	7,55	32,29	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
52.	imiesłów	zaimek	0,41	0,12	32,29	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
53.	przyimek	spójnik	0,91	1,23	91,51	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
54.	spójnik	przyimek	0,74	0,80	91,51	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
55.	przyimek	przysłówek	1,35	1,52	61,47	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
56.	przysłówek	przyimek	0,87	0,64	61,47	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
57.	przyimek	przymiotnik	1,40	1,97	58,98	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
58.	przymiotnik	przyimek	0,70	0,49	58,98	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
59.	przyimek	partykuła	1,44	1,74	57,44	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
60.	partykuła	przyimek	0,81	0,55	57,44	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
61.	przyimek	liczebnik	4,10	1,35	17,07	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
62.	liczebnik	przyimek	2,52	0,51	17,07	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
63.	przyimek	wykrzyknik	4,61	2,70	14,26	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
64.	wykrzyknik	przyimek	1,33	0,23	14,26	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
65.	przyimek	imiesłów	2,74	5,61	28,61	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
66.	imiesłów	przyimek	0,45	0,15	28,61	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
67.	spójnik	przysłówek	1,23	1,22	54,20	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
68.	przysłówek	spójnik	0,99	0,78	54,20	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
69.	spójnik	przymiotnik	1,38	1,58	47,91	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
70.	przymiotnik	spójnik	0,85	0,60	47,91	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
71.	spójnik	partykuła	1,05	1,41	63,74	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
72.	partykuła	spójnik	0,74	0,69	63,74	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
73.	spójnik	liczebnik	3,26	1,10	17,46	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
74.	liczebnik	spójnik	2,48	0,64	17,46	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
75.	spójnik	wykrzyknik	3,71	2,19	14,37	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
76.	wykrzyknik	spójnik	1,33	0,28	14,37	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
77.	spójnik	imiesłów	2,04	4,59	31,44	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
78.	imiesłów	spójnik	0,42	0,19	31,44	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
79.	przysłówek	przymiotnik	0,74	1,28	72,83	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
80.	przymiotnik	przysłówek	0,57	0,76	72,83	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy



81.	przystółek	partykuła	0,74	1,13	73,19	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
82.	partykuła	przystółek	0,64	0,86	73,19	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
83.	przystółek	liczebnik	2,11	0,95	23,28	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
84.	liczebnik	przystółek	2,00	0,85	23,28	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
85.	przystółek	wykrzyknik	2,42	1,93	19,45	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
86.	wykrzyknik	przystółek	1,08	0,38	19,45	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
87.	przystółek	imiesłów	1,49	3,72	34,77	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
88.	imiesłów	przystółek	0,38	0,24	34,77	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
89.	przymiotnik	partykuła	0,72	0,87	56,94	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
90.	partykuła	przymiotnik	0,82	1,11	56,94	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
91.	przymiotnik	liczebnik	1,64	0,73	23,03	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
92.	liczebnik	przymiotnik	2,02	1,10	23,03	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
93.	przymiotnik	wykrzyknik	1,99	1,45	17,77	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
94.	wykrzyknik	przymiotnik	1,15	0,49	17,77	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
95.	przymiotnik	imiesłów	1,30	2,82	30,41	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
96.	imiesłów	przymiotnik	0,43	0,31	30,41	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
97.	partykuła	liczebnik	1,84	0,82	23,27	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
98.	liczebnik	partykuła	2,00	0,98	23,27	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
99.	partykuła	wykrzyknik	2,15	1,67	18,93	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
100.	wykrzyknik	partykuła	1,10	0,44	18,93	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
101.	partykuła	imiesłów	1,15	3,28	39,67	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
102.	imiesłów	partykuła	0,34	0,28	39,67	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
103.	liczebnik	wykrzyknik	1,47	2,01	33,43	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
104.	wykrzyknik	liczebnik	0,69	0,44	33,43	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
105.	liczebnik	imiesłów	1,92	3,37	24,40	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
106.	imiesłów	liczebnik	0,52	0,24	24,40	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
107.	wykrzyknik	imiesłów	1,04	1,52	20,35	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy
108.	imiesłów	wykrzyknik	0,60	0,50	20,35	tak	odrzucaamy	tak	odrzucaamy

Źródło: obliczenia własne.

$$\alpha = 0,1$$

$$t_{0,05} = 1,65$$

Hipotezę zerową odrzucamy, gdy  $|t| > 1,96 \rightarrow t \notin (-\infty, -1,65) \cup (1,65, +\infty)$ .

$t = 119,01 > t_{0,1} = 1,65 \rightarrow$  na poziomie istotności  $\alpha = 0,1$  odrzucamy hipotezę zerową  $H_0: a = 0$ , co oznacza, że współczynnik regresji  $a = 1,29$  jest statystycznie istotny (istotnie różni się od zera). Wyznaczona funkcja regresji  $y = 1,29 \cdot x + 1,96$  dobrze opisuje zależność liczby rzeczowników w wierszu od liczby czasowników.

2) czasownik ( $y$ ) – rzeczownik ( $x$ )

$$a = 0,77$$

$$S_e = 1,27$$

$$\sum_{i=1}^n x_i^2 = 193\,605$$

$$n = 133$$

$$(m_{\text{rzeczownik}})^2 = (34,14)^2 = 1165,54$$

$$t = \frac{0,77}{1,27} \cdot \sqrt{193\,605 - 133 \cdot 1\,165,54} = 119,10$$

$$\alpha = 0,05$$

$$t_{0,05} = 1,96$$

$t = 119,10 > t_{0,05} = 1,96 \rightarrow$  na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  odrzucamy hipotezę zerową  $H_0: a = 0$ , co oznacza, że współczynnik regresji  $a = 0,77$  jest statystycznie istotny (istotnie różni się od zera). Wyznaczona funkcja regresji  $y = 0,77 \cdot x - 1,27$  dobrze opisuje zależność liczby czasowników w wierszu od liczby rzeczowników.

Tabela 23 przedstawia pozostałe oceny istotności współczynnika regresji dla części mowy. Z obliczeń wynika, że wszystkie przedstawione współczynniki korelacji liniowej ( $a$ ) są statystycznie istotne, tzn. istotnie różnią się od zera. Zbudowane funkcje regresji  $y = a \cdot x + b$  dobrze opisują zależność liczbową jednej części mowy od drugiej.

## 2. Stany emocjonalne ujawniane przez dzieci a warunkowane poezją dla nich przeznaczoną

Aby sprecyzować cztery pojęcia emocji, przedstawię je z punktu widzenia filologa, psychologa, pedagoga, filozofa i matematyka. Podam też określenia tego rodzaju emocji przez dzieci. Emocja jest silnym wzruszeniem<sup>9</sup>. Aby ono

<sup>9</sup> „Emocja [...] ogólna nazwa z wielu subiektywnie doświadczanych, afektywnie naładowanych stanów, których status ontologiczny został ustanowiony poprzez zwykły konsensus. Jest to główne zastosowanie terminu, zarówno w języku fachowym, jak i potocznym. Właśnie

zaistniało, potrzebna jest sytuacja, która je wywoła. Najczęściej jest to sytuacja niespodziewana. Emocja przejawia się reakcją emocjonalną, której – według Włodzimierza Szewczuka – są cztery rodzaje: strach, gniew, smutek, radość<sup>10</sup>. Odnoszą się one do czterech podstawowych sytuacji: zagrożenia, ograniczenia, pozbawienia i zaspokojenia, które mają swoje stopnie, odcienie i treściowe zróżnicowanie. Ta sama emocja może być bardzo różna w zależności od aktualnego stosunku osoby do danej sytuacji, od rozumienia jej<sup>11</sup>.

Czy wystarczy znać emocje jedynie z opisu, z definicji, nie wyjaśniając, skąd się biorą, co jest ich źródłem? Jak je przyswajać, czyli rozpoznawać, przeżywać i reflektować? Czy dostępne na rynku księgarskim poradniki i przewodniki dotyczące radzenia sobie z emocjami są do tego wystarczające? Według mnie podają one tylko instrukcje, jak sobie „technicznie” radzić z emocjami. Oczywiście umiejętność ta jest ważnym elementem naszego życia, ale powinniśmy zdać sobie sprawę z tego, że czym innym jest radzenie sobie z emocjami, a czym innym ich przyswajanie. Trzeba sobie najpierw uświadomić, że jesteśmy pobudzeni, a następnie zinterpretować to pobudzenie.

Psycholodzy, psychiatry, a zwłaszcza psychoterapeuci proponują wiele szkół, technik, reguł, zasad pracy nad sobą, jednak wydaje się, że za mało czerpią z liczącego przeszło 2,5 tys. lat dorobku filozofii [...]. Na przykład dziś psychologowie i psychoterapeuci chętnie pracują dla firm, prowadząc kursy weekendowe. Owszem, warto wpływać na pracowników firm tak, by osłabiać ich stres, podnosić motywację do pracy, wzmacniać ich tzw. asertywność, polepszać samopoczucie, zwiększać zborność komunikowania się, łatwość uśmiechania się. Jednak są to działania głównie instrumentalne – i to chyba bardziej na rzecz pracodawcy niż samych pracowników<sup>12</sup>.

Manipulacja czy rozumienie? Żyjemy w świecie, gdzie występuje deficyt rozumienia. Otrzymujemy, bądź sami tworzymy, instrukcje postępowania bardzo często niemające znamion rozumienia. Żyjemy w świecie przyspieszonego postępu, a jego zwolennicy „chcieliby lekko, na skróty, głośno, dużo i natychmiast”<sup>13</sup>. Ronald Britton, guru psychoanalizy europejskiej, w wywiadzie udzielonym Alicji i Piotrowi Pacewiczom na łamach „Gazety Wyborczej”

---

to mamy na myśli, mówiąc że miłość, strach, nienawiść, przerażenie są emocjami”. A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2008, ss. 201–202. „Emocja jest reakcją afektywną o mniejszej lub większej intensywności, o charakterze przejściowym. Towarzyszą jej objawy fizjologiczne i zmiany zachowania”. J. Y. Arrive, *Jak przeżywać emocje*, Warszawa 2009, s. 7.

<sup>10</sup> H. R. Schaffer wymienia sześć stanów emocjonalnych, które uważa się za pierwotne i które można rozpoznać nawet u noworodków: gniew, lęk, zdziwienie, obrzydzenie, radość i smutek. Każda z nich posiada własne podstawy biologiczne (neuralne), każda z nich wyrażana jest w szczególny sposób i w każdym przypadku wyrażanie emocji pełni określoną funkcję adaptacyjną. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2008, s. 151.

<sup>11</sup> W. Szewczuk, *Atlas psychologiczny*, Warszawa 1976, s. 192.

<sup>12</sup> L. Ostasz, *O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki. Psychoterapia filozoficzna*, Krynica Morska 2007, ss. 8–12.

<sup>13</sup> I. Majewska-Opiełka, *Lepsza edukacja to sprawa naszego pokolenia*, w: J. Szomburg (red.), *Priorytety edukacji Polaków w XXI w.*, Gdańsk 2009, s. 7.

stwierdził: „Psychoanaliza odkryła (jednak), że ludzie mają nie tylko potrzebę rozumienia, ale równie silną potrzebę opierania się tej wiedzy”<sup>14</sup>. Janusz Korczak pisał: „Przede wszystkim należy nauczyć dziecko patrzeć, rozumować i kochać, potem dopiero uczy się je czytać; należy nauczyć młodzież chcieć i móc działać, a nie tylko wiele wiedzieć i umieć”<sup>15</sup>. David Hume w *Traktacie o naturze ludzkiej* pisał z kolei, że: „umysły ludzkie są zwierciadłami jedne dla drugich”<sup>16</sup>. Chciał przez to powiedzieć, jak ważne w naturze ludzkiej, w życiu każdego człowieka jest odbieranie emocji i stanów emocjonalnych innych ludzi. Warto pójść tą drogą, na której odbieranie emocji innych ludzi skłoni nas do refleksji i rozumienia, czym tak naprawdę są emocje i stany emocjonalne.

W niniejszym rozdziale podejmuję próbę odpowiedzi na postawione wcześniej pytania. Traktując emocje jako ważną wartość, podążam obraną drogą, na której stawiam wiele pytań, nie twierdzeń.

Z grecko-rzymskiego modelu człowieka wynikało, że poprawnie pracujący umysł powściąga emocje, żądze i przy tym hamuje oraz częściowo je porządkuje. Emocje są po to, by wypełniały podmiot, pobudzały go i motywowały do pewnych zachowań. Umysł jest po to, by je opanowywać, kiedy nie są korzystne lub jest ich ponad miarę. W przypadku gdy są one korzystne dla podmiotu, umysł (rozum) ma pozostawiać je takimi, jakimi są<sup>17</sup>.

Szukając odpowiedzi, nie mogłem pominąć nazwisk filozofów Oświecenia: Davida Hume’a, Immanuela Kanta i Jeana Jacques’a Rousseau. Przedmiotem ich rozważania była teoretyczna podstawa emocji. Zadam pytanie za D. Hume’em: czy emocje „wywodzą się [...] z rozumu, czy też z uczucia?”<sup>18</sup>. Hume stawia to pytanie w odniesieniu do ogólnych podstaw moralności. Związek emocji i podejmowanych decyzji moralnych jest silny. Filozof pyta dalej: Czy wiedzę o nich zdobywamy dzięki łańcuchowi rozumowania i indukcji, czy też dzięki bezpośredniemu uczuciu i subtelniejszemu od nich zmysłowi wewnętrznemu? Czy podobnie jak w przypadku wszystkich głębokich sądów dotyczących prawdy i fałszu również i te powinny być takie same dla każdej rozumnej obdarzonej inteligencją istoty, czy też, tak jak percepcja piękna i brzydoty, są one ufundowane wyłącznie w konkretnej strukturze i konstytucji rodzaju ludzkiego?<sup>19</sup> Zauważa także, iż już starożytni filozofowie rozważali pochodzenie cnót i choć często wypowiadali się, że cnota to nic innego jak

<sup>14</sup> R. Britton, A. Pacewicz, P. Pacewicz, *Wydźcie z raju*, „Gazeta Wyborcza” 2010, nr 177, s. 20.

<sup>15</sup> S. Krzyńska, *Jak uczyć przyswajania i wyrażania wartości*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Aksjologiczne podstawy edukacji: milczenie, monolog, dialog”, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 9–10 czerwca 2010 r.

<sup>16</sup> J. Bagini, P.S. Fosl, *Przybornik etyka. Kompendium metod i pojęć etycznych*, Warszawa 2010, s. 50.

<sup>17</sup> L. Ostasz, *O usprawnianiu...*, s. 54.

<sup>18</sup> D. Hume, *Badania dotyczące zasad moralności*, tłum. M. Filipczuk, T. Teszner, Kraków 2005, s. 5.

<sup>19</sup> Tamże, ss. 5–6.

zgodność z rozumem, to powszechnie uważali, iż moralność zawdzięcza swe istnienie smakowi i uczuciu<sup>20</sup>.

W XVIII wieku przeciw teorii dominacji rozumu w poznawaniu świata pojawiła się teoria J. J. Rousseau, że umysł ludzki rozwija się w sposób naturalny przez dziedziczenie. Ulega on złym przemianom pod wpływem cywilizacji. Rousseau propagował hasło „powrotu do natury”. Nie do końca jednak rozstrzygnięto kwestię, czy zwracać uwagę na głos serca, czy głos rozumu. W XX wieku psychologowie introspekcjoniści (Edward Bradford Titchener, Carl Stumpf, Władysław Witwicki) po raz pierwszy w sposób systematyczny ujęli zjawiska emocjonalne. Badali oni zjawiska emocjonalne, analizując opis słowny przeżytych stanów emocjonalnych przez dane wewnętrzne, tzw. doświadczenie introspekcyjne. Wykazali także związek między doznaniem emocjonalnym a działaniami organów wewnętrznych.

Inny pogląd na temat emocji mieli behawioryści, z ich głównym przedstawicielem Johnem B. Watsonem, który uważał, że emocje to specyficzny rodzaj reakcji organów wewnętrznych, przejawiający się w trzech zasadniczych formach: strachu, wściekłości i miłości. Na podstawie zachowania organizmów można te formy opisać. Ponieważ emocje podlegają prawom uczenia się poprzez oddziaływanie wychowawcze, w celowy sposób można je kształtować<sup>21</sup>.

Umiejętność radzenia sobie z uczuciami jest ważnym elementem naszego życia, gdyż stanowi o bezpieczeństwie emocjonalnym. Wszelkie poradniki, które podają instrukcje, jak radzić sobie z emocjami, pomijają jednak ważny aspekt rozumienia i refleksyjności. Często spotykamy się z sytuacją, gdy czytelnik rozreklamowanego i przesadnie kolorowego poradnika tak naprawdę nie wie, o czym czyta. Gotowe instrukcje i zalecenia dotyczące radzenia sobie z emocjami przywodzą na myśl mechaniczne społeczności, które opisał i scharakteryzował przed stu laty Émile Durkheim. Jego rozważania odnosiły się do kwestii szeroko rozumianego bezpieczeństwa ontologicznego<sup>22</sup>. Jednak to, co Durkheim rozumie przez więź mechaniczną, jest istotne także dziś. Chodzi o spajanie podmiotów ludzkich poprzez kulturę (wspólne normy i dyrektywy – integracja kulturowa). W takiej wspólnocie nabywamy tożsamości wspólnotowej. Stajemy się sobie bliscy, gdy jesteśmy podobni do siebie, tzn. akceptujemy te same idee, np. polityczne, religijne, poglądy na wychowanie, higienę. Wspólny zakres przekonań wszystkich członków danej grupy (np. rówieśniczej) buduje zaufanie i więzi międzyludzkie oraz jest warunkiem komunikacji i porozumienia. Granice porozumienia i rozumienia wyznacza

<sup>20</sup> Tamże, s. 5.

<sup>21</sup> B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005, ss. 11–12.

<sup>22</sup> H. Mamzer, *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Poznań 2008, s. 273.

zakres wspólnych przekonań. Jeśli dzieci mają takie same przekonania na temat strachu (np. węże, pająki, duchy, krzyki), to w tym zakresie się rozumieją i podobnie wyrażają emocję strachu, a zatem pozostają sobie bliskie. Dorosłych węże i pająki już chyba nie straszą. Jeśli wychowawcy wiedzą, jak dzieci rozumieją i wyrażają strach, mogą ich przekonania modernizować, obłaskawiać strachy i lęki, a więc emancypować z tego, co ich straszy, i wprowadzać nowe, inne rozumienie strachu.

Hanna Mamzer, mówiąc o koncepcji poczucia bezpieczeństwa ontologicznego Anthony'ego Giddensa, proponuje rozumieć je jako wiarę we własne kompetencje pozwalające na radzenie sobie ze zmieniającym się kontekstem społeczno-kulturowym, by jednostka potrafiła działać efektywnie instrumentalnie<sup>23</sup>. Zauważa przy tym, że z jednej strony Giddens zakłada oparcie poczucia bezpieczeństwa ontologicznego na rutynowości wydarzeń społeczno-kulturowych, na ich powtarzalności, które miałyby odsuwać na bok wszelkiego rodzaju lęki egzystencjonalne, z drugiej – twierdzi on, że członkowie społeczności późnonowoczesnych budują swoją tożsamość, opierając się na nieustannie podejmowanej refleksyjności<sup>24</sup>. Z tą optymistyczną tezą kłóci się jednak – sterowane przez media – stadne zachowanie wielu grup społecznych.

Badania recepcji poezji dla dzieci<sup>25</sup> prowadziłem na próbie uczniów edukacji wczesnoszkolnej Szkoły Podstawowej nr 9 w Gnieźnie, którą wybrałem do badań w drodze losowania. Kierując do uczniów kwestionariusz wywiadu, zamierzałem dowiedzieć się, jaki rodzaj emocji wywołuje poezja<sup>26</sup> (w badaniach ograniczyłem liczbę reakcji emocjonalnych do czterech podstawowych: strachu, gniewu, smutku i radości).

Emocje są współmierne do oceny sytuacji. Każda emocja jest bezpośrednia, natomiast od momentu rozumienia mowy – pośrednia. Rozumienie emocji, objawów psychicznie złożonych, przez dzieci w tym wieku nie jest oczywiste i nie zawsze jest takie, na jakie wskazują objaśnienia leksykalne. Zapytałem więc badane dzieci o to, co to są i czym dla nich są te cztery podstawowe emocje. Dzieci poprawnie rozpoznawały i określały strach, gniew, smutek, radość<sup>27</sup>. Oto przykłady wypowiedzi na postawione w kwestionariuszu pytania: Co to jest strach (gniew, smutek, radość)?

<sup>23</sup> D. Hume, *Badania...*

<sup>24</sup> Tamże, ss. 272–274.

<sup>25</sup> S. Krzyńska, *Receptive poetry therapy and emotions mathematical modeling*, Вучоныя запіскі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта А.С.Пушкінаў. Зборнік навуковых прац, 2008ю, Т. 4 Ч. 1. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук, Brześć 2008, ss. 207–212.

<sup>26</sup> Aneksy, kwestionariusz wywiadu 2.

<sup>27</sup> S. Krzyńska, *Receptive poetry...*, ss. 207–212.

**Strach**<sup>28</sup>

Ciemność, pająki, węże, psy, szybkości, kłótnie, pszczoły, duchy (chłopiec 9 lat).

Dla mnie strachem są duchy, pająki, krzyki, strachy (dziewczynka 9 lat).

Gdy ktoś się boi czegoś, np. boję się pajaków. Wtedy nie chce tego widzieć ani słyszeć (dziewczynka 9 lat).

Dla mnie strach to jest przed kimś uciekanie lub czegoś nielubienie, np. jedzenia, bicia, krzywdzenia. Jedyńki z klasówki (dziewczynka 9 lat).

Że dostanę w szkole jedynkę lub uwagę (chłopiec 9 lat).

Węże, pająki, potwory, jak ktoś obcy puka do drzwi (dziewczynka 9 lat).

Dla mnie są to pająki i duchy (dziewczynka 9 lat).

To bać się czegoś (chłopiec 9 lat).

Dla mnie strachem jest ciemność i pająki (chłopiec 9 lat).

Że dostanę uwagę lub jedynkę z klasówki (chłopiec 9 lat).

Czegoś się bać, złodziej z piłą (chłopiec 9 lat).

Boję się pajaków i węży (chłopiec 9 lat).

**Gniew**<sup>29</sup>

Jak mi zabierają piłkę (chłopiec 9 lat).

Gniew to jest dorastanie, smutek, kłótnia z koleżanką lub z kolegą, klasówka (dziewczynka 9 lat).

To jest np. gdy koleżanka dostanie z klasówki 2, a inna dostanie 6 (dziewczynka 9 lat).

Jak ktoś wyśmiewa innych (dziewczynka 9 lat).

Jak się kłóć z bratem i bić się z nim (dziewczynka 9 lat).

<sup>28</sup> „Strach – niepokój wywołany przez grożące niebezpieczeństwo lub przez rzecz nieznana, która wydaje się być groźna”. J. Bralczyk, *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Warszawa 2005, s. 793; „[...] stan emocjonalny pojawiający się w obecności lub przy oczekiwaniu niebezpiecznego albo szkodliwego bodźca. Strach zazwyczaj charakteryzuje wewnętrzne, subiektywne poczucie skrajnego poruszenia, pragnienie ucieczki lub ataku oraz rozmaite reakcje współczulne. Często odróżnia się go od lęku ze względu na to, że: a) strach traktuje się jako odnoszący się do określonych obiektów lub zdarzeń, podczas gdy lęk uważa się za bardziej ogólny stan emocjonalny; b) strach jest reakcją na aktualne zagrożenie; lęk – na oczekiwane lub wyobrażane”. A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*, s. 746.

<sup>29</sup> „Gniew – gwałtowna reakcja na jakiś przykry bodziec zewnętrzny wyrażająca się niezadowolaniem i agresją”. J. Bralczyk, *Słownik 100 tysięcy...*, s. 793; „[...] bardzo ogólnie: stosunkowo silna reakcja emocjonalna, która towarzyszy wielu sytuacjom, takim jak ograniczenia natury fizycznej, przeszkadzanie, utrudnianie w realizacji celów, zabór własności czy bycie zaatakowanym bądź zagrożonym itp. Gniew jest często definiowany (lub mówiąc dokładniej identyfikowany) za pomocą zbioru reakcji fizycznych – np. specyficznych grymasów twarzy czy pozycji ciała charakterystycznych dla zmian w autonomicznym układzie nerwowym (zwłaszcza w układzie sympatycznym). U wielu gatunków przeżywanie gniewu prowadzi do otwartego (lub utajonego) ataku. Podobnie jak w wypadku wielu innych emocji, gniew jest niezwykle trudny do obiektywnego zdefiniowania. Problem polega na tym, że jest to pojęcie mało precyzyjne, zlewające się z innymi podobnymi reakcjami emocjonalnymi”. A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*, s. 246.



To złość, zazdrość, zdenerwowanie (chłopiec 9 lat).  
Obrażenie na koleżankę (dziewczynka 10 lat).  
Na kogoś się gniewać (chłopiec 9 lat).  
Jest wtedy, kiedy ktoś nas zdenerwuje albo nam dokucza (chłopiec 8 lat).  
Gniew kojarzy mi się ze złością i z wściekłością (chłopiec 9 lat).  
Ja się gniewam, gdy koleżanki mnie olewają, zostawiają (dziewczynka 9 lat).  
Gniewam się, kiedy koleżanka mnie obgaduje, zostawiają mnie na dużej przerwie (dziewczynka 9 lat).

### **Smutek<sup>30</sup>**

Jak dostanę uwagę (chłopiec 9 lat).  
Smutny jestem, gdy wszyscy się ze mnie śmieją (chłopiec 9 lat).  
Smutek jest wtedy, gdy mama lub tata na mnie krzyczą i wtedy, gdy dostanę jedynkę w szkole (chłopiec 9 lat).  
Smucę się, kiedy mama mnie wyzywa, kiedy mnie ktoś bije (dziewczynka 9 lat).  
Ktoś umiera, jedynka, kara, strata przyjaciela (dziewczynka 9 lat).  
Jak ktoś umiera, ktoś mnie bije (dziewczynka 9 lat).  
Jak ktoś z mojej rodziny odejdzie (dziewczynka 9 lat).  
Smucę się, jak moja mama wyjeżdża do innego miasta do pracy (chłopiec 9 lat).  
Że dostałam jedynkę, że ktoś mnie obraził (dziewczynka 10 lat).  
Jak dostanę jedynkę (chłopiec 9 lat).  
To uczucie żalu, np. jak mi piesek zmarł, jak złamiesz nogę, jak ktoś z rodziny lub znajomych umrze (dziewczynka 8 lat).  
Jest wtedy, kiedy przydarzy się nam coś złego albo ktoś nam zrobi jakąś krzywdę (chłopiec 8 lat).

### **Radość<sup>31</sup>**

Cieszę się, gdy dostanę piórniki, długopis, zeszyt, rzecz, np. spodnie, bluzkę (dziewczynka 9 lat).  
Cieszę się, gdy dostanę piórniki, długopis, kredki, nowy plecak, linijkę (dziewczynka 9 lat).  
Jak dostanę prezent (chłopiec 9 lat).  
Radość jest, że mam nową przyjaciółkę i kolegę (dziewczynka 9 lat).  
Radość jest, gdy coś dostaję (dziewczynka 9 lat).  
Jak dostanę 6 w szkole (chłopiec 9 lat).  
Prezenty, dobre oceny, nowa przyjaciółka (dziewczynka 9 lat).  
Jak dostanę dobrą ocenę, jak dostanę prezent (dziewczynka 9 lat).  
Gdy dostanę dobrą ocenę (dziewczynka 9 lat).

<sup>30</sup> „Smutek – stan psychiczny będący następstwem przykrych przeżyć, kłopotów”. J. Bralczyk, *Słownik 100 tysięcy...*, s. 771; „[...] żal, silny stan emocjonalny związany z utratą kogoś (lub czegoś), z kim lub (z czym) łączyła nas silna więź emocjonalna”. A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*, s. 718.

<sup>31</sup> „Radość – uczucie wielkiego zadowolenia”. J. Bralczyk, *Słownik 100 tysięcy...*, s. 691.



Raduję się, jak wyjdę z kolegami lub kuzynką na dwór (chłopiec 9 lat).

Za ocenę 6, jak chodzę na spacer, jak jadę na wakacje (chłopiec 9 lat).

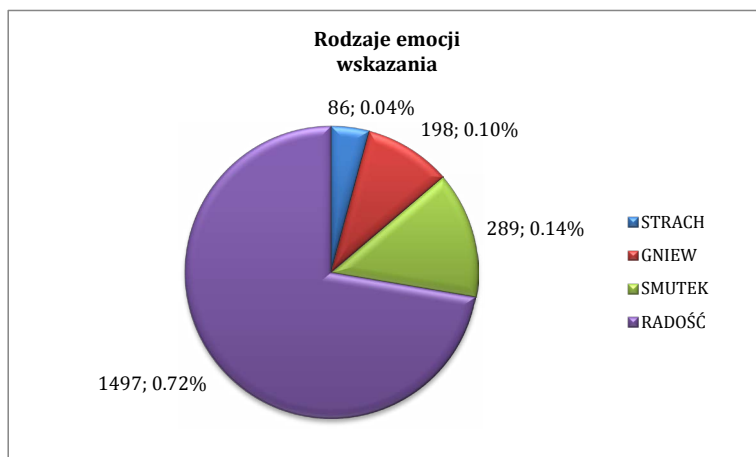
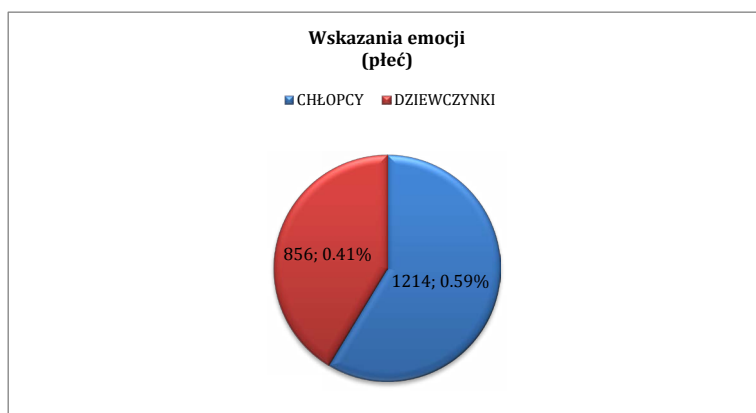
Że dostałem 6, że też wygram zawody (dziewczynka 10 lat).

Jak dostanę 6, jak jadę do wesołego miasteczka, jak pojadę do Danii (chłopiec 9 lat).

Jest wtedy, kiedy przydarzy się nam coś wesołego, jak dostaniemy jakiś fajny prezent (chłopiec 8 lat).

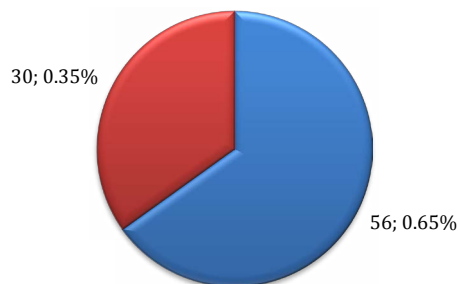
Dobór wierszy do badania polegał na wylosowaniu z korpusu 133 wierszy 46, które podczas wcześniej umówionych spotkań czytałem dzieciom, kierując do nich jednocześnie kwestionariusz wywiadu. Było to 11 wierszy Juliana Tuwima, 24 Jana Brzechwy, 3 Ignacego Krasickiego, po 2 wiersze Aleksandra Fredry i Marii Konopnickiej oraz po 1 Adama Mickiewicza, Stefani Szuchowej, Adama Asnyka i Czesława Janczarskiego.

Wskazań emocji w badaniach recepcji poezji dla dzieci było ogółem 2070, z czego 1214 razy wskazywali chłopcy i 856 dziewczynki, co stanowi odpowiednio 58,65% i 41,35% wszystkich wskazań.



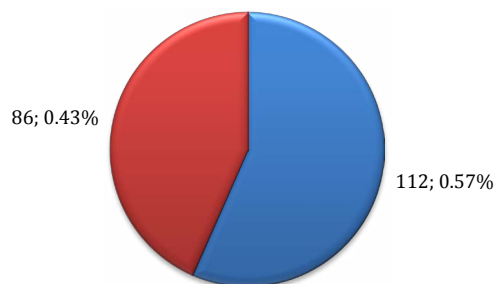
### Strach

■ CHŁOPCY ■ DZIEWCZYNKI



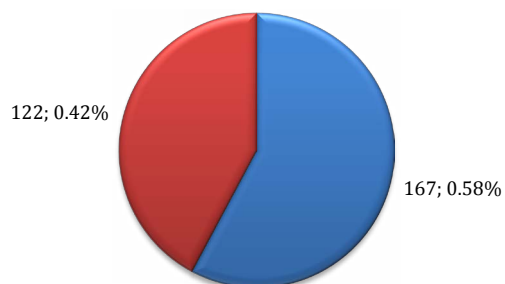
### Gniew

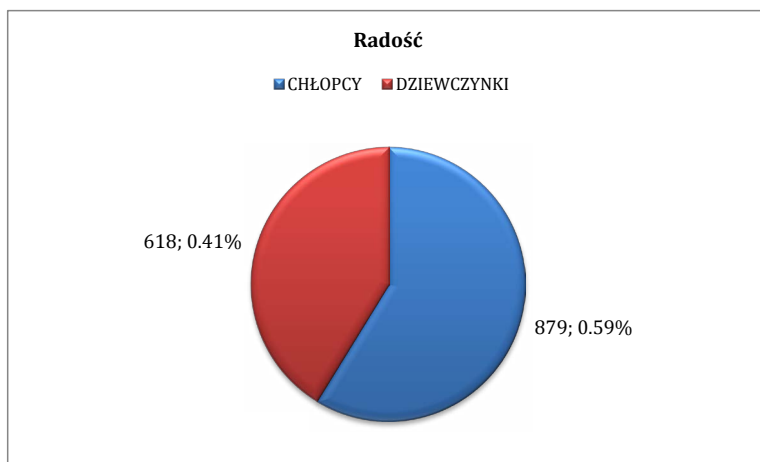
■ CHŁOPCY ■ DZIEWCZYNKI



### Smutek

■ CHŁOPCY ■ DZIEWCZYNKI





Reakcja emocjonalna strach pojawiła się w wywiadzie 86 razy (4,15%), gniew – 198 (9,57%), smutek – 289 (13,96%) i radość – 1497 (72,32%).

Emocję strach wskazali 56 razy chłopcy i 30 razy dziewczynki, gniew – 112 razy chłopcy i 86 razy dziewczynki, smutek – 167 razy chłopcy i 122 razy dziewczynki, radość – 879 razy chłopcy i 618 razy dziewczynki.

Liczbowo-procentowy udział wskazań poszczególnych emocji z podziałem na płeć przedstawiają wykresy.

Analizując obliczenia, stwierdziłem, że u większości dzieci czytane wiersze wywołały radość. Należy jednak pamiętać, że literatura dla dzieci ma charakter raczej optymistyczny. Autorzy unikają opisów bolesnych stron życia, łagodzą konflikty, epatowanie złem jest ze zrozumiałych względów wykluczone. Obiektywną cechą emocji jest m.in. wartość, która zależy od „znaczenia przedmiotu dla osobnika. Jak wiemy, emocja powstaje zawsze w ramach zakłócenia i przywracania równowagi. Jeżeli przedmiot zakłócający równowagę ma pozytywne znaczenie dla osobnika, zaspokaja jego potrzebę, nasila jego moc osobniczą, emocja ma wartość dodatnią. W odwrotnym przypadku – gdy przedmiot zagraża osobnikowi, zmniejsza jego moc osobniczą – emocja ma wartość ujemną [...]. W aspekcie doznaniowym emocje dodatnie są przyjemne, emocje ujemne zaś nieprzyjemne”<sup>32</sup>. Na podstawie otrzymanych wyników wnioskuję, że badane wiersze są nacechowane emocjonalnie dodatnio, gdyż emocja radość była najczęściej wskazywana.

Dane pochodzące z badania pogrupowałem i obliczyłem wartości miar tendencji centralnej, bezwzględne miary zróżnicowania, miary asymetrii oraz współczynnik koncentracji, które pozwoliły scharakteryzować badaną zbiorowość statystyczną (tabela 24)<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> W. Szewczuk, *Psychologia*, t. I, Warszawa 1970, ss. 390–391.

<sup>33</sup> „Po pobraniu próby badacz opisuje jej właściwości, posługując się stosownymi metodami statystycznymi”. G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna...*, s. 27.

Tabela 24. Miary tendencji centralnej, bezwzględne miary zróżnicowania, miary asymetrii oraz współczynnik koncentracji dla cech: strach, gniew, smutek i radość

Miary	Strach	Gniew	Smutek	Radość
Liczba ( $n$ )	86	198	289	1497
Średnia ( $m$ )	0,93	2,15	3,14	16,27
Odchylenie przeciętne ( $D_m$ )	1,02	1,54	2,48	3,86
Odchylenie standardowe ( $S$ )	1,38	1,88	3,09	4,70
Mediana ( $Me$ )	0	2	2	16
Dominanta ( $Do$ )	0	1	2	16
Współczynnik skośności ( $A_s$ )	0,68	0,61	0,37	0,06
Minimum ( $min$ )	0	0	0	6
Maksimum ( $max$ )	6	8	14	28
Obszar zmienności ( $R$ )	6	8	14	22
Typowy obszar zmienności ( $R_s$ )	-0,45 2,32	0,28 4,03	0,05 6,23	11,57 20,98
Współczynnik zmienności ( $V_s$ )	147,80%	87,18%	98,30%	28,91%
Współczynnik koncentracji ( $K$ )	5,96	1,40	1,39	0,15

Źródło: obliczenia własne.

Tabela przedstawia dane zebrane podczas badania za pomocą pojedynczych liczb, które charakteryzują cały zbiór wyników. Miary tendencji centralnej, czyli średnia arytmetyczna, mediana i dominanta, oraz miary rozproszenia, które służą do badania stopnia zróżnicowania wartości zmiennej, a należą do nich: obszar zmienności, odchylenie przeciętne i odchylenie standardowe oraz asymetria, redukując rzeczywistość do jednej wartości, opisują adekwatności niedostrzegalne w pojedynczych obserwacjach<sup>34</sup>.

1. Reakcja emocjonalna *strach*. Średnia liczba wskazań wynosi 0,93. Odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 1,02 wskazań (odchylenie przeciętne) i 1,38 wskazań (odchylenie standardowe), co stanowi 1,4780 (100%) wartości średniej. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym jest równy 147,80% i świadczy o dużym zróżnicowaniu wskazań tej reakcji. Mediana i dominanta wynosi 0. Najmniejsza liczba wskazań równa jest 0, a największa 6. Obszar zmienności (rozstęp) wynosi 6. Typowy obszar zmienności jest przedziałem liczbowym obustronnie otwartym (0; 2) [(0; 2,32)]. Współczynnik skośności wynosi 0,68 i świadczy o dużej asymetrii. Współczynnik koncentracji równy jest 5,96 i oznacza dużą koncentrację cechy wokół średniej.

2. Reakcja emocjonalna *gniew*. Średnia liczba wskazań wynosi 2,15 i odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 1,54 wskazanie (odchylenie

<sup>34</sup> R. Szwed, *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Lublin 2008, ss. 51–52.

przeciętne) i 1,88 wskazanie (odchylenie standardowe), co stanowi 0,8718 (100%) wartości średniej. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym jest równy 87,18% i świadczy o dużym zróżnicowaniu wskazań tej reakcji. Mediana wynosi 2, a dominanta 1. Najmniejsza liczba wskazań równa jest 2, największa 1. Obszar zmienności wynosi 8. Typowy obszar zmienności to przedział (0; 4) [(0,28; 4,03)]. Współczynnik skośności wynosi 0,61, co znaczy, że asymetria jest umiarkowana. Współczynnik koncentracji jest równy 1,40 i oznacza małą koncentrację cechy wokół średniej.

3. Reakcja emocjonalna *smutek*. Średnia liczba wskazań wynosi 3,14. Odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 2,48 wskazania (odchylenie przeciętne) i 3,09 wskazania (odchylenie standardowe), co stanowi 0,9830 (100%) wartości średniej. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym jest równy 98,30% i świadczy o dużym zróżnicowaniu wskazań tej reakcji. Mediana wynosi 2, a dominanta 2. Najmniejsza liczba wskazań równa jest 0, największa 14. Obszar zmienności wynosi 14. Typowy obszar zmienności to przedział (0; 6) [(0,05; 6,23)]. Współczynnik skośności wynosi 0,37, co znaczy, że asymetria jest umiarkowana. Współczynnik koncentracji jest równy 1,39 i oznacza małą koncentrację cechy wokół średniej.

4. Reakcja emocjonalna *radość*. Średnia liczba wskazań wynosi 16,27. Odchyła się od wartości średniej przeciętnie o 3,86 wskazania (odchylenie przeciętne) i 4,70 wskazania (odchylenie standardowe), co stanowi 0,2891 (100%) wartości średniej. Współczynnik zmienności oparty na odchyleniu standardowym jest równy 28,91% i świadczy o małym zróżnicowaniu wskazań tej reakcji. Mediana wynosi 16 i dominanta 16. Najmniejsza liczba wskazań jest równa 6, największa 28. Obszar zmienności wynosi 22. Typowy obszar zmienności to przedział (12; 21) [(11,57; 20,98)]. Współczynnik skośności wynosi 0,06, co znaczy, że asymetria jest mała. Współczynnik koncentracji równy jest 0,15 i oznacza mniejszą od normalnej koncentrację cechy wokół średniej.

### **3. Modelowanie matematyczne wierszy dla dzieci a edukacja kulturowa – perspektywy dalszych badań i propozycje praktyczne**

Emocje są w życiu społecznym potrzebne pod warunkiem, że są adekwatne do rzeczywistości. Przesadzone i niekontrolowane generują stres i zakłócają prawidłowe relacje społeczne. Poznanie mechanizmu powstawania reakcji emocjonalnych, wykształcenie nawyków ich wyrażania jest warunkiem prawidłowego działania. Działanie to, wyznaczone przez wiedzę operacyjną (technologiczną, dyrektywy, reguły kulturowe), jest więc zależne od rozumienia kontekstów kulturowych. To rozumienie i działanie można odnieść do zaproponowanego przez Annę Pałubicką sposobu myślenia w perspektywie

poręczności. Podkreśla ona ważną umiejętność posługiwania się narzędziami, która prowadzi do wykształcenia odpowiednich nawyków. Do narzędzi zaliczamy także nabywanie umiejętności radzenia sobie z emocjami w sytuacjach, które mogą prowadzić do destrukcyjnych sytuacji lękowych. Poznanie emocji, szczególnego rodzaju wartości, zrozumienie reakcji emocjonalnych opartych na sprawnościach moralnych pozwoliłoby młodemu człowiekowi przejść bez destrukcyjnych lęków od wiedzy podstawowej do działaniowej.

Aby dziecko nauczyło się radzić sobie z emocjami, muszą istnieć słowa je nazywające. Dlatego pierwotne odruchy organizmu, jeśli nie są rozpoznane w słowach, nie istnieją jako emocje. Jak rozpoznać strach (że to strach), radość, smutek, gniew bez słów je nazywających? To przecież słowa, które nazywają jakieś odruchy, kulturowo obłaskawiają, przybliżają emocje. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu język jest nie tylko formą ludzkiej ekspresji, ale stanowi o sposobie myślenia oraz jest podstawą kategorii i koncepcji nadawania znaczeń. Bez słownej drogi nie da się wytworzyć intuicji znaczeniowych związanych z emocją. Podczas pierwotnej socjalizacji w rodzinie, przyswajając słowa, dziecko przyswaja zarazem stany mentalno-emocjonalne kryjące się za nimi czy spontanicznie z nimi skojarzone i funkcjonujące w danej kulturze. Słowa nie są zatem obojętne pod względem treści emocjonalnych. Stanowią one bowiem nośniki emocji.

Obecnie dominują teorie uznające, że warunkiem pełnego istnienia i rozwoju człowieka w kulturze jest jej wymiar wspólnotowy. Wspólnoty ludzkie są nimi dlatego, że posiadają kulturę i kierują się regułami. Reguły zachowań, które tworzą ramy odniesień dla własnej, indywidualnej aktywności, są przekazywane od pokoleń, ale nie są dziedziczone biologicznie. Reguły kulturowe dotyczą działań ludzkich, a działanie to zestaw dwóch elementów – jednym są pewne środki, sposoby, metody postępowania, drugim – cele, do których te środki mają prowadzić. Takie ujęcie pozwala wprowadzić podział na dwa rodzaje reguł: pierwsze to normy, czyli reguły, których przedmiotem są sposoby czy metody działania oraz środki stosowane dla osiągnięcia celu (co ludzie powinni robić), drugie to wartości kulturowe, czyli reguły, których przedmiotem są cele działania (jakie cele są godne, słuszne i właściwe). Dziecko i jego dzieciństwo jest zatem mocno osadzone w regułach normatywnych i dyrektywnych, co ściśle wiąże się z bezpieczeństwem ontologicznym, na które składa się wiele procesów obejmujących wszystkie sfery aktywności egzystencjalnej, a których celem jest poprawne funkcjonowanie. Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego będzie miało wówczas sens, gdy dziecko nie będzie przyjmowało tożsamości, a raczej pseudotożsamości, w odpowiedzi na oczekiwania innych. Wpływa to z faktu, że „jednostka ma poczucie bezpieczeństwa tylko w takim stopniu, w jakim inni uznają jej zachowanie za odpowiednie lub rozsądne”<sup>35</sup>. Wobec tego normy kulturowe nie pozostają bez

<sup>35</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2010.

wpływu na praktyki socjalizacyjne, a te z kolei wpływają na rozwój osobowości dziecka. Powinno ono zachować swoją tożsamość i nauczyć się ogólnie akceptowanego postępowania. Dziecku, a w przyszłości osobie dorosłej, należy zapewnić bezpieczeństwo emocjonalne, rozumiane jako szczególnie rodzaj bezpieczeństwa ontologicznego. Dlatego niezbędne jest poznanie emocji, co pozwoli na ich przyswojenie i zrozumienie reakcji emocjonalnych.

W świetle moich badań nad słowem, językiem i emocjami, mieszczących się w nurcie filozofii konstruktywizmu, który staram się rozwijać, istotne jest założenie, że jeśli w danej kulturze (grupie ludzkiej czy wspólnocie) nie istnieje odpowiednie słowo (pojęcie) nazywające dany stan rzeczy ani umiejętności posługiwania się tym stanem rzeczy, to ów stan rzeczy nie istnieje (oczywiście kulturowo-realistycznie) dla danej wspólnoty. Rodzice jako pierwsi powinni dziecku pokazać, że istnieją różne emocje: radość, smutek, gniew czy strach i odczuwa je każdy człowiek. Rzecz w tym, by dziecko potrafiło je rozpoznać, nazwać i kontrolować. Niestety, nie wszyscy rodzice posiadli te umiejętności, niezbędna jest więc pomoc szkoły, gdyż emocje w procesie edukacji można w celowy sposób kształtować. Współczesna szkoła nie zawsze jednak potrafi sprostać tym zadaniom, bo nie kładzie nacisku na kształtowanie krytycyzmu, samodzielnego myślenia i dociekania prawdy, rozróżniania faktów od ich interpretacji. Jak z ubolewaniem stwierdziła Zofia Agnieszka Kłakówna:

Szkoła staje się fabryką statystyk, poświadczających doskonałą porównywalność i doskonałą zdawalność egzaminów. I udaje respekt dla podmiotowości, projektując „ucznia robota”, który wykonuje, a nawet już wykonał i posiadał – sądząc po dokonanych aspekcie używanych czasowników – najrozliczniejsze umiejętności równoznaczne z wykonywanymi czynnościami, co ma dowodzić skuteczności szkoły<sup>36</sup>.

Istotną pomoc w rozpoznawaniu emocji i przyswajaniu wartości może stanowić literatura dla dzieci. Odgrywa ona znaczącą rolę w rozwoju dziecka, gdyż pomaga mu poznawać świat, rozwija wyobraźnię i poczucie piękna. Ponadto w przystępnej formie ukazuje normy i wartości, które są odzwierciedleniem zasad panujących w kulturze, oddzielając przy tym wyraźnie dobro od zła. Należy jednak pamiętać, że bezpośrednie wskazywanie wartości, które dziecko ma zaakceptować i przyjąć, nie jest skuteczne. Dlatego nie wolno zapominać o istniejącej od wieków tradycyjnej formie narracji, jaką są bajki i baśnie. Ten swoisty gatunek literacki przez swój artyzm, a także ludyczność, czyli quasi-zabawową funkcję, znakomicie uczy wartości. Ich dydaktyzm jest zazwyczaj dyskretny, co ułatwia przyswojenie, dzieci bowiem nie akceptują bezpośrednich pouczeń i mentorskiego tonu. Baśnie i legendy ukazują doniosłą rolę mitu, ponieważ wartości dziedziczymy w mitycznej formie. Jak pisał Leszek Kołakowski, mity nie są dziedziczone jako informacje o faktach socjalnych lub psychicznych, lecz o tym, co jest lub nie jest wartością. Uważał

<sup>36</sup> Z. A. Kłakówna, *Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna!*, w: J. Szomburg (red.), *Priorytety edukacji...*, s. 15.

też, że mity, które uczą nas, iż coś jest wartością po prostu, są nie do uniknięcia, jeśli społeczeństwo ludzkie ma istnieć<sup>37</sup>. Bajki terapeutyczne są dużą pomocą w samodzielnych i kreatywnych metodach radzenia sobie w świecie. Różnią się jednak konwencją od bajki klasycznej. Są to raczej opowiadania. Pomagają one nie tylko dzieciom, ale również ich rodzicom, ogólniej dorosłym. Poprzez bajki terapeutyczne dojrzały człowiek wchodzi w dziecięcy świat pragnień. Są one także sposobem na wzajemne zrozumienie i siebie<sup>38</sup>. Ewa Nowak twierdzi, że bajkoterapia to jedna z najmniej inwazyjnych, najtańszych i najlepszych terapii świata. Bajki opowiadaliśmy dzieciom zawsze, ale zmieniała się ich funkcja. Straszono nas nimi, karano, wyznaczano style myślenia, zmuszano do posłuszeństwa i uległości, rozpowszechniano schematy, wygodne normy, wzorce, ale to już przeszłość – konstatuje E. Nowak. Według niej bajka zajmuje wreszcie należne jej miejsce – nie tylko jako wspaniała literatura, ale i jedna z wiodących bezinwazyjnych metod w psychoterapii<sup>39</sup>.

Przechodząc do interpretacji wypowiedzi dzieci o wybranych czterech emocjach, przypomnę, że odnotowałem różnice między wypowiedzią dzieci w formie wierszy a ich spontanicznymi określeniami. Różnice te mają charakter nie tylko językowy. Słowa w wypowiedziach dobieramy bowiem odpowiednio do posiadanej wiedzy. Zebrany materiał nie może być uznany za w pełni reprezentatywny. Zdaję sobie sprawę, iż niektóre wypowiedzi w wierszach mogły być formułowane niesamodzielnie. Ale mimo tego zastrzeżenia jest to dobra podstawa do obserwacji procesu kształtowania się stopniowego uczestnictwa bardzo młodego człowieka w kulturze. A. Pałubicka wyróżniła dwa typy partycypacji we współczesnej kulturze: spontaniczno-praktyczny i pojęciowy; można też jednak uczestniczyć w kulturze na oba te sposoby. Pojęciowy sposób partycypacji odbywa się za pomocą języka, a spontaniczno-praktyczny charakteryzuje mowa<sup>40</sup>. Istotne w tej koncepcji jest odróżnienie mowy od języka. Język rozumiem standardowo – jako zbiór znaków uporządkowanych za pomocą reguł składniowych i semantycznych lub gramatycznych. Mowę od języka odróżnia cel, zamiar, jakiemu mają służyć wypowiadanie wypowiedzi. Jeśli chcemy wyłącznie zakomunikować określony stan rzeczy, przyjmując postawę obserwatora, to mamy do czynienia z językiem. Natomiast jeśli wyrażenia wypowiadamy jako człowiek zaangażowany w „świat”, a więc realizujący obrane cele, to posługujemy się mową. Wyrażenia wypowiadane stają się częścią i narzędziem realizacji obranego celu. Na przykład kiedy podnosimy ciężki przedmiot, szafę, wymagane jest

<sup>37</sup> L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Poznań 2005, s. 45.

<sup>38</sup> M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 8.

<sup>39</sup> E. Nowak, *Kozetka u Andersena*, „Zwierciadło” 2012, nr 6 (21), s. 83.

<sup>40</sup> Por. A. Pałubicka, *Epistemologie oświecenia w perspektywie relatywizmu kulturowego*, w: T. Buksiński, E. Pakszys (red.), *W kręgu filozofii nauki, kultury i społeczeństwa*, Poznań 2009, ss. 217–230.



współdziałanie między podnoszącymi. Gdy jeden z nich używa wyrażenia: „na trzy podnosimy”, wypowiedź ta staje się narzędziem w takim samym stopniu jak użycie siły. Bez niej niemożliwe byłoby zrealizowanie podjętego zamiaru. Przykład ten ilustruje, w jaki sposób rozumie się poręczność mowy. Wprowadzając pojęcie poręczności do swej koncepcji, A. Pałubicka wykorzystuje inspiracje płynące z *Bycia i czasu* M. Heideggera, stosując je do charakterystyki pojęcia myślenia spontaniczno-praktycznego. Stawia ona hipotezę, że najstarszy sposób partycypacji człowieka w kulturze rozpoczyna się przez nabywanie poręczności swojej kultury, a więc przyswojenia umiejętności „radzenia sobie ze światem”. W naszej kulturze ten okres trwa od narodzin do momentu opanowania przez dziecko techniki posługiwania się pismem. To, co napisane, dopiero bowiem może stać się przedmiotem obserwacji i dystansu. Opanowanie pisma staje się początkiem uczestnictwa w drugim z wyróżnionych typów partycypacji w kulturze – typie pojęciowym. Kultury przedpiśmienne nie przekraczają horyzontu wyznaczonego przez poręczność, a więc perspektywy, w której wszystko, co uświadamia sobie człowiek, jest sterowane pytaniem: do czego? Spontaniczno-praktyczny sposób partycypacji poprzedza typ pojęciowy. Nabywanie poręczności dokonuje się w interakcjach z rówieśnikami i opiekunami w sposób żywiołowy. Konstruowanie tego myślenia zachodzi w trakcie „radzenia sobie ze światem”, jest ono nabywane i przekazywane w procesie pierwotnej socjalizacji<sup>41</sup>. Proces ten – według A. Pałubickiej – polega na nabywaniu właściwej danej kulturze poręczności, tj. sposobów używania narzędzi, przy czym termin „narzędzie” rozumiem szeroko, to, co potocznie tak się zwie oraz wszelkie umiejętności związane z posługiwaniem się dźwiękami, sylabami, słowami, a więc wszystkim, czym można manipulować w jakimś celu<sup>42</sup>.

W rozwoju tego myślenia (lub: tej poręczności) niezwykle istotna jest sztuka, zwłaszcza na wczesnoszkolnym etapie rozwoju dziecka – sztuka słowa, w mniejszym zaś stopniu plastyka i muzyka. Sztuka ułatwia przejście od pierwotnej socjalizacji kulturowej, związanej ze spontanicznymi umiejętnościami dziecka, do klasycznego modelu funkcjonowania wiedzy. Według A. Pałubickiej chodzi tu o postawę teoretyczno-kontemplującą człowieka przyglądającego się światu z pewnego dystansu, będącego naprzeciw tego, co obecne, posługującego się percepcją, przekształcającego wiedzę teoretyczną w operacyjną i przystępującego do skutecznego, jak się okazuje, działania<sup>43</sup>.

Pierwszym stopniem „wtajemniczenia” są opowieści rodziców, bajki i legendy, a także wiersze, które przez odpowiedni język, rym i rytm są zna-

<sup>41</sup> A. Pałubicka, *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006, s. 46.

<sup>42</sup> Tamże, s. 169.

<sup>43</sup> A. Pałubicka, *Charakterystyka kultury modernizmu europejskiego*, Bydgoszcz 2010, ss. 8–9.

komiecie odbierane przez dzieci. Kontynuacją tego procesu jest twórczość – nazwijmy ją *avant la lettre* – literacka dziecka, czyli próby kreowania rzeczywistości na podstawie poznanych słów, pojęć, obrazów i – świadomie lub nieświadomie przyjętych – klisz literackich.

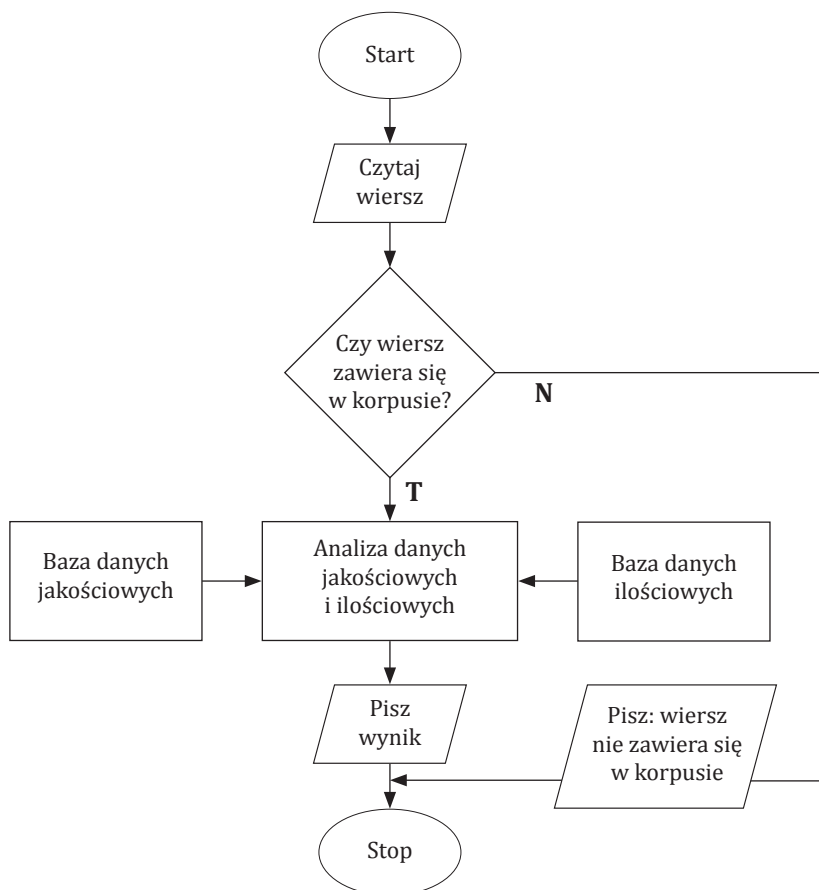
Literatura dziecięca, a szczególnie wiersze, które w przeciwieństwie do dużych form są łatwiejsze w recepcji dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, stanowią istotny nośnik wartości, wzorów postępowania i osobowości. Przyczyniają się więc do przekształcania rzeczywistości społecznej, utrwalając istotne wartości i sprzyjając właściwym relacjom międzyludzkim. Jak powiedział ks. Jan Twardowski: „Wiersze ocalają to, co podeptane. Wnoszą ład i harmonię. Odkazają dzisiejszą rzeczywistość”. Bogusław Żurkowski, pisząc o wierszach dla dzieci, uważa, że aby utwór został pozytywnie oceniony przez dziecko i aby zaistniało tak ważne przeżycie estetyczne u dziecka, musi być spełniony warunek, który nazywa on paidialnością, a to nic innego jak bogactwo fantazji, prostota języka, swoista naiwność i sztuczność oraz spontaniczność i dydaktyzm<sup>44</sup>.

Na wiersz możemy spojrzeć, przyjmując inne założenia, na podstawie których w utworze literackim wszystko można zmierzyć, i to w dosłownym znaczeniu. Językoznawstwo statystyczne, lingwistyka kwantytatywna ujmują język jako wielowarstwową i wielowymiarową strukturę złożoną z nieciągłych jednostek tworzących układ. Sformalizowany opis tego układu, uwzględniający ich aspekt kwantytatywny i dynamiczny, przyjmuje postać empirycznie weryfikowalnych i falsyfikowalnych hipotez oraz praw językowych ujętych w formie modeli matematycznych. Badania nad modelowaniem matematycznym wierszy dla dzieci, które prowadzę od kilku lat, dowodzą, że na recepcję tego rodzaju twórczości mają wpływ także, oprócz cech kwalitatywnych, cechy kwantytatywne.

Przełożenie modeli matematycznych wierszy na język zrozumiały dla komputera stworzyłoby aplikację, która korzystając z bazy danych ilościowych i jakościowych, dałoby narzędzie badawcze pomocne m.in. w doborze tekstów stosowanych w procesie terapeutyczno-wychowawczym. Algorytm działania takiego programu przedstawia schemat 1.

Bazę danych ilościowych będą tworzyć wszystkie te elementy wierszy, które można zmierzyć (wersy, wyrazy, sylaby, rymy, części mowy, samogłoski, spółgłoski – bezdźwięczne i dźwięczne), a bazę danych jakościowych – opinie, recenzje, opisy, analizy tworzone przez specjalistów różnych dyscyplin naukowych: literaturoznawców, pedagogów, psychologów, filozofów, socjologów itd. Komputerowa kwantytatywna analiza wiersza w koniunkcji z analizą kwalitatywną powinna także ujawnić prawidłowości w oddziaływaniu wierszy na dzieci je czytające i wykazać, że to, co na nie działa, nie zawsze

<sup>44</sup> B. Żurkowski, *Literatura – wartość – dziecko*, Kraków 1992.



Schemat 1. Algorytm programu pomocnego w doborze tekstów poetyckich stosowanych w procesie terapeutyczno-wychowawczym

Źródło: opracowanie własne.

jest sztuką, a terapia wierszem, jako forma terapii posługująca się sztuką, zakłada, że działa artyzm niepoddający się ilościowym metodom badawczym. Za pomocą tego narzędzia będzie można także zbadać, czy istotny jest sens wiersza, czy np. tylko jego budowa wersyfikacyjna (m.in. pewne rymy, rytmy, przewaga określonych, np. dźwięcznych spółgłosek), a ponadto zweryfikować tezy, przynajmniej niektóre, na jakich opiera się terapia wierszem i na tej podstawie ocenić, uwzględniając empirycznie stwierdzone fakty, czy terapia wierszem jest swoistą metodą terapii, czy tylko artefaktem. W ten sposób zjawisko wykorzystywania sztuki (lub tego, co w kontekście terapii uważa się za sztukę) będzie można w procesie terapeutyczno-wychowawczym poddać bardziej wszechstronnemu oglądowi.

Uważam, że narzędzie to będzie też można wykorzystywać szerzej. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół określa listę lektur dla poszczególnych etapów edukacyjnych<sup>45</sup>. Przy jej tworzeniu toczono były spory, którym towarzyszyły emocje o różnym zabarwieniu i nasileniu. Opisane narzędzie badawcze, które przy weryfikacji utworów poetyckich dla dzieci do działań edukacyjno-terapeutycznych będzie korzystać m.in. z kompetencji literaturoznawców, pedagogów, psychologów, filozofów, socjologów, powinno także spełnić swoje zadanie w doborze wierszy dla dzieci na ich wczesnym etapie kształcenia. Obecna lista lektur dla tego okresu obejmuje wiersze Władysława Bełzy, Jana Brzechwy, ks. Jana Twardowskiego i Juliana Tuwima. Rozporządzenie określa ponadto, że nauczyciel powinien oprócz obowiązkowych lektur wybrać też dodatkowe. Pomocą w ich doborze może być proponowane narzędzie badawcze, choć nie powinno ono decydować, które utwory poetyckie mają znaleźć się na liście lektur.

---

<sup>45</sup> <http://www.men.gov.pl> [23.01.2013].

## ZAKOŃCZENIE

Wychowanie jest związane z oddziaływaniem specyficznych inspiracji pedagogicznych i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych oraz profesjonalnych i nieprofesjonalnych, przynoszących względnie trwałe skutki dla rozwoju jednostki ludzkiej w sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej. Na strukturę procesu wychowania składa się zatem wiele elementów. Do podstawowych można zaliczyć: ideał wychowania i wyprowadzone z niego cele, tworzące warstwę aksjologiczną, oraz metody, formy i środki wychowania, tworzące warstwę operacyjną. Teoria wychowania zawsze analizuje przejaw praktycznej działalności ludzkiej, jakim jest wspomaganie rozwoju psychiki<sup>1</sup>. Teresa Hejnicka-Bezwińska uważa, że wychowanie we współczesnych zasobach leksykalnych języka polskiego stanowi przedmiot subdyscypliny pedagogicznej zwanej teorią wychowania. Według niej działania formacyjne i działania indoktrynacyjne są pojęciami bliskimi działalności wychowania. Oddzielenie wychowania od kształcenia zapoczątkował Condorcet i jest ono związane z ideą tworzenia nowego systemu oświatowego<sup>2</sup>.

W ramach rozważań dotyczących bezpieczeństwa ontologicznego istotny pozostaje problem związku emocji z wartościami. Abstrahując od sporów filozoficznych związanych z aksjologią, na podstawie badań nad zagadnieniami emocji, słowa i języka doszedłem do wniosku, że emocje to spontanicznie przyswojone wartości, które wymagają słów do ich nazwania. Oprócz tego możemy przyswajać wartości świadomie, metodami racjonalnymi. Aksjologia jest więc w procesie wychowania dziecka niezbędna do jego pełnego rozwoju. Kiedy uświadomimy sobie emocje w słowach, mamy już do czynienia z wartościami. Zrozumienie wartości związane jest z zachowaniem organizmu.

---

<sup>1</sup> M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1989; S. Krzyśka, *Filozoficzne konteksty aksjologii wychowania. Emocje*, w: I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, Szczecin 2012, ss. 227–246.

<sup>2</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 517.

W nim jest skupiona przewaga nierefleksyjnych relacji między zaspokojeniem organizmu, jego stanem i otaczającym go środowiskiem. Wybór preferencji jest konieczny, gdy te relacje nie zgadzają się wzajemnie lub z zaistniałymi okolicznościami. Wtedy następuje refleksja nad preferencjami i możliwością ich realizacji. Impulsy organizmu – według Johna Deweya – nie są jedynymi, które powodują działania uruchamiane przez pragnienia, a wartościami dla niego jest tylko to, co zostało poddane refleksji, nie zaś impulsy życiowe. Wartości są wtedy, gdy pojawiają się problemy dotyczące działania<sup>3</sup>. Pragnienia zmieniają się pod wpływem przekonań, bywają przedmiotem wspólnego namysłu. J. Dewey uważa, że człowiek, korzystając z nauki, z doświadczenia, ciągle określa swój stosunek między pragnieniami a środkami działania i jego możliwymi do przewidzenia skutkami. Przedstawia on w swej teorii wartości rozróżnienie między tym, co jest faktycznie *desired*, czyli pożądane, a tym, co działający uważa za *desirable*, czyli godne pożądania po krytycznej refleksji nad swym położeniem<sup>4</sup>. Człowiek, ucząc się na podstawie doświadczeń, sam odkrywa konieczność refleksyjnego ustosunkowania się do swoich pragnień i potrzeb. Działania człowieka powodują, że myśli o swoim działaniu, oceniając je. Wartościowanie nie może istnieć bez ponownego spojrzenia. Osiągnięciem J. Deweya jest zmiana niezależnego od sytuacji pojęcia celu i zastąpienie go ideą wyznaczania celów w sposób dostosowany do sytuacji *ends-in-view*. Twierdzi on, że wszystkie wartości i cele muszą być przedmiotem refleksji działających podmiotów oraz uczonych.

Dynamiczny rozwój psychologii pod koniec XIX i na początku XX wieku przyczynił się do powstania nowego nurtu w pedagogice, zwanego ruchem Nowego Wychowania – jednego z tych nurtów, które wywarły największy wpływ na społeczną praktykę edukacyjną<sup>5</sup>. Sprzeciwiał się on przedmiotowemu traktowaniu dziecka, postulował autonomię okresu dzieciństwa i podmiotowe podejście do dziecka. Kładł nacisk na indywidualizację procesu nauczania i wychowania, która miała pomóc dziecku w pełni rozwinąć własne zainteresowania oraz wyrażać osobiste uczucia. Koncepcje i teorie edukacyjne pedagogów Nowego Wychowania, choć różnią się, mają też wiele wspólnego. Zwracają uwagę na dziecko, na sposób postrzegania oraz uczenia się życia i otaczającego świata. W tych koncepcjach i teoriach odnajdujemy istotną

<sup>3</sup> H. Joas, *Powstawanie wartości*, tłum. M. Kaczmarczyk, Warszawa 2009, ss. 166–167.

<sup>4</sup> Tamże, s. 168.

<sup>5</sup> T. Hejnica-Bezwińska konstatuje: „W obszarze edukacji największy wpływ na społeczną praktykę edukacyjną wywarły następujące ideologie edukacyjne: ideologia szkoły tradycyjnej, wykreowana przez ruch herbartowski; ideologia progresywizmu amerykańskiego, związana z amerykańską filozofią pragmatyzmu i dorobkiem naukowym Johna Deweya; ideologia ruchu Nowego Wychowania w Europie przełomu XIX i XX wieku; ideologia »wychowania« socjalistycznego (komunistycznego), organizująca praktykę edukacyjną w państwach, które znalazły się pod hegemonią sowiecką w XX wieku”. T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika...*, s. 404.

konstatację, jak ważne w życiu młodego człowieka są słowa, posługiwanie się nimi, przeżywanie i refleksja nad nimi. Uczucia wiążą się bezpośrednio i pośrednio ze słowami. Według Jeana Piageta dzieci przed nauczeniem się języka pisanego traktują spontanicznie nazwy przedmiotów jako do nich przynależne. Wypowiadając słowa, działają słowami, osiągając wyobrażone przez nich cele. Uważam, że słusznie porównuje on stosunek dzieci do słów do myślenia magicznego. Dzieci również pragną władać swoim światem poprzez słowa. Wspomnę, co już odnotowałem wcześniej, iż Piagetowska koncepcja języka dziecięcego jest porównywalna z ujmowaniem słów jako narzędzi przez późnego Wittgensteina, języka poezji u Heideggera i jego pojęciem mowy: „robi się świat słowami”, tak jak innymi narzędziami. Powstaje pytanie, jaki jest status wartości w myśleniu magicznym? Na pewno nie odróżnia się opisu od normy (wartości). Tak jest (opis) i tak powinno być (norma) nie dają się w magii i w świecie dziecka odróżnić. Są tożsame, stanowiąc pewne opisowo-wartości. Dziecko mówi tylko to, co przeżywa, a więc komunikuje zarazem opis i wartość. Warto przypomnieć, że Lew S. Wygotski dużo uwagi poświęca nabywaniu umiejętności, a więc posługiwaniu się narzędziami przez interakcję i naśladowanie. Używając pojęcia narzędzia (kulturowego), ma na uwadze zarówno narzędzia technologiczne, jak i psychologiczne<sup>6</sup>. Z jednej strony narzędziami są przedmioty, a z drugiej – symbole i wartości. Według niego opanowanie tego typu narzędzi pomaga dzieciom wieść życie w określony sposób, uznawany przez dane społeczeństwo za skuteczny i właściwy<sup>7</sup>.

Teorie i koncepcje pedagogiczne i psychologiczne pierwszej połowy XX wieku są niezwykle istotne w pracach teoretycznych z dziedziny pedagogiki, psychologii, epistemologii i socjologii, a także w próbach rozwiązań praktycznych, zwłaszcza we współczesnym procesie wychowawczym i dydaktycznym. Teksty publicystyczne i literackie Janusza Korczaka ukazują personalistyczny charakter jego pedagogiki, która skoncentrowana jest na analizie dwóch podmiotów wychowania: osoby dorosłej i dziecka. Zawsze ważne pozostaje stwierdzenie, by w reakcjach dziecka, jego wypowiedziach, skojarzeniach i zachowaniach widzieć nie anonimową jednostkę poddaną obserwacji, ale małego co prawda, dopiero kształtującego swoją osobowość, prawdziwego człowieka. Ważnym elementem pedagogiki Starego Doktora pozostaje edukacja w jego żartobliwo-pedagogicznych rozważaniach. Według Andrzeja Pluty Korczak należy do prekursorów symboliczno-komunikacyjnego myślenia o edukacji. Identyfikuje on „mądrość” z „prawdą życiową”, stąd jego „pedagogika żartobliwa” stanowi szczególnie splot wartościowań moralno-filozoficznych o orientacji „humanistycznej”, połączonych z opisem spostrzeżeń uzyskiwanych w ramach codziennego potocznego doświadczenia

<sup>6</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2008, s. 219.

<sup>7</sup> Tamże.

edukacyjnego<sup>8</sup>. Célestin Freinet twierdził natomiast, że mowa, pismo, druk, obraz są tylko narzędziami, które jednostka musi doskonale opanować podczas przyspieszonego zdobywania nowych doświadczeń, aby móc je wykorzystać do harmonijnego kształtowania swojej osobowości. Szkoła, zgodnie z jego stanowiskiem, nie powinna wyrabiać tych umiejętności za pomocą sztucznych metod oddziałujących na uczucia od zewnątrz i traktowanych tak, jakby miały one wartość same w sobie, lecz zdobywanie ich musi być włączone w konstruowanie życia jednostki<sup>9</sup>.

Prezentując pokrótce istotę teorii prekursorów badań nad dzieckiem z dziedziny pedagogiki i psychologii, chciałem wskazać je jako propozycje, a nie konieczność ich wykorzystania. Są one podstawą do przemyśleń i refleksji, w jaki sposób dziecku przekazywać wartości. Doświadczenia prekursorów badań nad dzieckiem mogą być inspiracją do sposobów ich nauczania. Badania struktury i recepcji poezji dla dzieci oraz poetyckiej twórczości dziecięcej, których znaczenie omówiłem w niniejszej pracy, pokazują i nakreślają, niekoniecznie w sposób jednoznaczny, metodę uczenia dzieci będących w okresie wczesnoszkolnym rozpoznawania, przeżywania i refleksowania emocji. Słowo, a zwłaszcza zwerbalizowana treść tekstu poetyckiego – jak wynika z przeprowadzonych badań – może być drogą, nie twierdząc, że jedyną, do osiągnięcia celu w omawianej problematyce uczenia emocji, będącego szczególnym rodzajem wartości.

Problematyka aksjologii nauczania dziecka w okresie wczesnoszkolnym stanowi rozległą perspektywę badawczą i poznawczą. Chciałbym, aby kwestie, które poruszam w niniejszej pracy, pozwoliły szerzej na nią spojrzeć.

---

<sup>8</sup> A. Pluta, *Diagnoza komunikacyjno-symbolicznego charakteru edukacji w żartobliwo-pedagogicznych rozważaniach Janusza Korczaka*, w: A. Pluta, J. Zdański (red.), *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych*, Częstochowa 1998, ss. 195–196.

<sup>9</sup> C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław 1976, ss. 139–140.



## ANEKSY



# KWESTIONARIUSZE

Chłopiec / dziewczynka

wiek ..... lat

Które ze znanych ci wierszy dla dzieci poleciłbyś/poleciłabyś swojemu koledze  
bądź swojej koleżance? Proszę wymienić je.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kwestionariusz wywiadu 1

Opracowanie: dr Sławomir Krzyśka

Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii UAM, Poznań 2005 r.

Tata / mama

wiek ..... lat(a)

Które ze znanych Panu / Pani wierszy dla dzieci poleciłby Pan / poleciłaby Pani  
swojemu dziecku? Proszę je wymienić, podając autora i tytuł.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kwestionariusz ankietowy 1

Opracowanie: dr Sławomir Krzyśka

Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii UAM, Poznań 2005 r.

Dziadek / babcia

wiek ..... lat(a)

Które ze znanych Panu/Pani wierszy dla dzieci poleciłby Pan/poleciłaby Pani swojemu wnukowi, bądź swojej wnuczce? Proszę je wymienić, podając autora i tytuł.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kwestionariusz ankietowy 2

Opracowanie: dr Sławomir Krzyśka

Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii UAM, Poznań 2005 r.

Klasa .....

Chłopiec / dziewczynka

Wiek .....

Nr wiersza	Strach	Gniew	Smutek	Radość

Kwestionariusz wywiadu 2

Opracowanie: dr Sławomir Krzyśka

Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii UAM, Poznań 2007 r.

Klasa .....

Wiek .....

Chłopiec / dziewczynka

Strach:

.....

.....

.....

.....

Gniew:

.....

.....

.....

.....

Smutek:

.....

.....

.....

.....

Radość:

.....

.....

.....

.....

Kwestionariusz wywiadu 3

Opracowanie: dr Sławomir Krzyśka

Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii UAM, Poznań 2007 r.



Chłopiec / dziewczynka

wiek .....

Ułóż wierszyk o strachu, gniewie, smutku lub radości.

Wierszyk o .....

(wpisz: strachu, gniewie, smutku lub radości)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kwestionariusz ankietowy 3

Opracowanie: dr Sławomir Krzyśka

Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii UAM, Poznań 2008 r.



## TABELE

Tabela I. Wiersze wybrane do badań – części mowy

Lp.	Nr wiersza	Rze- czownik	Czasow- nik	Zaimek	Przyimek	Spójnik	Przysłó- wek	Przy- miotnik	Partykuła	Liczebnik	Wykrzyk- nik	Imiesłów
1.	1	43	20	8	3	5	2	3	11	0	2	2
2.	2	17	14	9	2	2	3	4	4	0	3	0
3.	3	17	13	4	0	2	3	4	5	9	0	0
4.	4	28	34	17	12	2	4	9	4	4	0	1
5.	5	27	14	30	12	11	5	1	12	0	4	0
6.	6	30	26	17	15	9	5	6	4	11	0	1
7.	7	44	26	11	11	9	9	10	5	7	0	0
8.	8	76	58	32	21	22	12	6	9	1	1	1
9.	9	37	10	10	4	0	3	8	0	0	0	1
10.	10	31	47	23	10	19	7	2	16	1	3	0
11.	11	34	28	16	8	9	7	7	1	3	0	1
12.	12	42	36	15	19	7	5	5	4	2	0	1
13.	13	34	21	18	10	8	5	6	2	0	0	0
14.	14	17	18	8	4	9	1	6	3	0	0	2
15.	15	53	29	20	23	14	7	8	3	6	1	1
16.	16	22	11	9	10	9	1	3	3	1	0	0
17.	17	49	33	26	24	14	10	6	11	1	4	6
18.	19	14	18	8	6	4	3	2	3	0	0	1
19.	20	43	23	13	17	3	13	4	6	1	8	2
20.	21	35	35	34	14	3	9	11	7	0	0	1
21.	22	31	11	4	7	3	0	3	1	1	2	1
22.	23	36	21	15	11	7	6	5	5	6	0	1
23.	24	40	37	27	11	12	18	7	6	0	0	2
24.	25	49	48	44	16	17	9	6	16	3	0	1

25.	26	50	30	19	17	10	4	8	6	7	1	2
26.	28	23	25	6	13	2	4	4	2	0	0	0
27.	29	48	34	21	9	19	6	5	4	2	4	0
28.	33	69	33	23	21	9	12	12	9	0	5	0
29.	34	33	15	11	4	6	5	1	3	0	2	1
30.	35	51	31	27	23	14	4	3	5	1	0	0
31.	37	45	31	20	20	7	5	11	9	1	0	2
32.	38	23	12	19	6	6	12	7	6	3	2	0
33.	39	21	21	4	8	13	2	4	7	3	0	0
34.	40	22	9	7	8	3	2	4	1	5	0	0
35.	41	41	32	22	15	11	2	5	2	1	0	0
36.	43	26	39	29	17	20	16	7	10	4	0	1
37.	44	8	3	3	2	2	0	2	2	0	0	0
38.	45	22	17	13	6	5	6	11	0	1	0	0
39.	46	20	17	14	9	9	5	5	4	2	0	1
40.	47	44	38	12	32	16	12	10	3	4	0	3
41.	48	15	8	6	3	1	1	0	2	0	0	0
42.	50	23	16	16	9	6	1	2	4	2	3	0
43.	51	50	38	22	18	23	21	3	1	2	4	0
44.	52	78	68	39	28	20	8	17	13	3	3	0
45.	53	44	19	12	13	10	7	7	3	4	0	0
46.	54	40	22	14	15	13	3	6	6	2	2	0
47.	55	55	41	31	17	6	13	10	8	3	6	1
48.	56	38	22	13	15	7	6	7	6	3	0	3
49.	57	81	62	18	35	25	14	3	11	8	0	0
50.	58	55	35	43	11	12	6	10	11	3	1	0
51.	59	25	21	8	6	5	1	6	1	2	0	1
52.	60	23	32	17	19	17	12	5	3	20	1	1

cd. tabeli I

53.	61	62	57	34	18	8	27	5	3	3	15	2	2
54.	62	52	48	19	22	21	11	10	8	8	15	0	0
55.	63	33	28	20	15	11	5	7	2	2	1	0	0
56.	64	39	20	16	19	14	8	5	6	6	0	0	1
57.	65	44	38	24	18	9	9	2	9	9	0	0	4
58.	66	44	35	18	16	15	2	6	3	3	1	1	0
59.	67	18	19	8	8	8	6	2	3	3	0	1	0
60.	68	22	9	7	7	2	7	4	0	0	1	1	0
61.	69	12	19	13	8	8	8	5	4	4	18	0	0
62.	70	30	17	7	11	5	4	1	4	4	1	0	0
63.	71	88	56	35	23	15	17	11	7	7	4	3	1
64.	73	39	10	6	3	5	1	4	0	0	0	3	0
65.	74	24	15	13	10	6	2	5	3	3	4	0	3
66.	75	33	18	3	8	7	5	7	1	1	1	0	1
67.	76	40	38	31	10	8	13	2	6	6	0	0	4
68.	77	60	32	24	12	10	9	7	4	4	0	0	4
69.	78	50	36	25	20	15	6	8	6	6	0	1	1
70.	79	31	23	22	10	4	1	7	11	11	1	1	0
71.	80	18	16	16	8	6	5	3	3	3	0	0	0
72.	82	20	28	47	5	14	1	3	6	6	3	0	0
73.	83	31	35	11	10	9	8	7	13	13	0	0	1
74.	84	36	26	18	16	7	15	9	9	9	1	0	2
75.	85	30	25	12	11	9	3	4	5	5	0	3	1
76.	86	47	52	19	15	12	15	8	6	6	2	0	3
77.	87	31	30	16	10	8	5	4	5	5	0	0	0
78.	88	30	24	11	16	6	7	3	3	3	0	0	0
79.	89	59	37	10	27	11	12	6	4	4	7	0	1
80.	90	51	37	17	14	6	3	4	9	9	1	0	0

81.	91	40	26	37	17	10	4	1	7	0	0	0	0
82.	92	62	35	34	27	23	4	4	21	1	4	1	1
83.	95	72	36	27	31	20	4	8	17	9	0	0	0
84.	96	60	28	9	25	6	5	7	7	9	0	0	0
85.	97	25	26	23	14	14	3	6	5	25	0	4	4
86.	98	41	54	26	22	24	7	3	4	30	2	0	0
87.	99	60	49	29	20	8	9	13	15	4	0	1	1
88.	101	27	17	9	9	3	2	21	4	2	1	4	4
89.	102	6	6	1	4	2	2	5	3	0	0	1	1
90.	103	21	9	1	8	1	0	2	2	1	0	4	4
91.	105	41	19	17	12	8	11	1	6	2	0	2	2
92.	106	23	15	22	10	9	9	3	3	1	0	2	2
93.	107	62	39	16	20	7	8	12	2	2	1	2	2
94.	108	27	31	9	5	2	3	7	4	3	0	5	5
95.	109	47	27	15	26	17	5	8	5	0	0	1	1
96.	110	56	36	15	26	15	7	5	10	1	1	0	0
97.	111	25	17	12	6	7	4	5	1	0	3	2	2
98.	112	28	12	6	9	5	5	2	1	2	18	0	0
99.	113	17	12	2	1	3	2	0	0	1	0	2	2
100.	114	36	20	12	13	8	2	11	0	0	0	0	0
101.	115	5	5	7	4	4	1	2	0	1	0	0	0
102.	116	12	9	6	6	3	3	1	2	1	0	1	1
103.	117	25	15	7	8	5	7	0	0	0	0	0	0
104.	118	41	26	14	14	5	9	6	2	1	5	0	0
105.	119	36	21	15	7	3	0	9	3	1	0	0	0
106.	120	35	17	5	11	9	6	3	0	0	0	1	1
107.	121	22	10	3	6	5	1	5	1	1	0	3	3
108.	122	27	22	15	16	15	8	2	15	4	0	0	0
109.	123	27	34	28	12	16	9	4	3	0	1	0	0
110.	124	9	10	9	2	5	1	6	1	0	0	2	2

cd. tabeli I

111.	125	18	7	7	6	3	2	1	0	1	0	0
112.	126	44	29	10	14	12	10	5	1	4	0	2
113.	127	27	25	15	8	4	1	2	0	1	0	0
114.	128	14	14	10	4	12	0	9	5	0	0	1
115.	129	20	17	21	12	7	4	7	1	6	0	0
116.	130	66	43	30	26	25	12	19	7	3	0	1
117.	131	19	13	5	2	8	0	3	11	0	1	0
118.	132	25	15	14	15	8	4	1	0	3	2	0
119.	133	32	26	6	12	7	8	2	0	5	0	1
120.	134	15	13	3	3	1	3	0	0	2	0	0
121.	135	16	16	10	5	4	3	4	3	1	0	1
122.	136	44	16	10	13	15	1	7	5	0	1	0
123.	137	21	6	9	8	2	1	9	2	0	6	0
124.	138	7	5	5	1	2	1	4	1	0	0	1
125.	139	31	16	8	13	5	1	6	2	1	0	1
126.	140	5	9	4	2	3	2	6	3	0	0	1
127.	141	29	34	16	13	21	9	9	4	1	0	0
128.	142	5	24	14	1	3	5	14	3	4	0	1
129.	143	16	13	5	6	1	0	3	2	0	1	0
130.	144	27	17	14	8	9	1	6	1	1	0	0
131.	145	23	12	3	6	5	0	3	0	0	0	0
132.	146	13	10	11	4	4	0	4	2	0	0	0
133.	147	13	18	7	5	2	1	1	0	0	0	0

Źródło: obliczenia własne.



Tabela II. Wiersze wybrane do badań – wersy, wyrazy, rymy, sylaby

Lp.	Nr wiersza	Wersy	Wyrazy	Rymy			Sylaby
				żeńskie	męskie	razem	
1.	1	28	104	14	0	14	186
2.	2	15	60	3	3	6	93
3.	3	17	59	4	3	7	106
4.	4	26	125	13	0	13	198
5.	5	24	127	12	0	12	199
6.	6	32	136	13	2	15	242
7.	7	32	141	12	4	16	229
8.	8	60	255	15	15	30	398
9.	9	13	77	6	0	6	156
10.	10	31	175	11	4	15	282
11.	11	28	125	14	0	14	233
12.	12	26	148	13	0	13	267
13.	13	19	109	9	0	9	169
14.	14	16	75	8	0	8	121
15.	15	42	174	21	0	21	300
16.	16	17	72	4	0	4	112
17.	17	33	199	14	0	14	309
18.	19	10	68	5	0	5	130
19.	20	36	150	17	0	17	240
20.	21	40	174	20	0	20	297
21.	22	16	66	5	0	5	96
22.	23	32	121	16	0	16	224
23.	24	44	176	19	2	21	320
24.	25	37	214	11	6	17	333
25.	26	32	170	15	0	15	321
26.	28	18	84	9	0	9	144
27.	29	30	160	14	0	14	299
28.	33	44	202	22	0	22	352
29.	34	24	83	12	0	12	164
30.	35	28	178	13	0	13	288
31.	37	34	158	17	0	17	270
32.	38	22	94	4	6	10	147
33.	39	14	84	7	0	7	139
34.	40	16	66	8	0	8	112
35.	41	26	132	13	0	13	244
36.	43	36	178	19	0	19	290
37.	44	8	23	2	0	2	40
38.	45	19	80	9	0	9	154
39.	46	20	86	10	0	10	143
40.	47	30	182	16	0	16	335
41.	48	8	38	4	0	4	60
42.	50	24	83	6	0	6	156
43.	51	56	193	23	5	28	344

cd. tabeli II

44.	52	55	290	27	1	28	524
45.	53	26	122	9	0	9	208
46.	54	25	130	9	0	9	234
47.	55	48	208	22	2	24	359
48.	56	16	125	8	0	8	224
49.	57	64	274	31	1	32	522
50.	58	43	198	21	0	21	335
51.	59	16	82	8	0	8	160
52.	60	37	161	18	0	18	301
53.	61	68	237	34	0	34	413
54.	62	46	217	23	0	23	368
55.	63	28	126	13	0	13	224
56.	64	24	141	12	0	12	224
57.	65	34	167	17	0	17	272
58.	66	32	153	8	8	16	239
59.	67	16	79	8	0	8	128
60.	68	14	62	7	0	7	112
61.	69	24	98	6	0	6	168
62.	70	21	91	10	0	10	164
63.	71	72	277	33	0	33	507
64.	73	28	63	4	3	7	136
65.	74	20	88	10	0	10	160
66.	75	22	88	11	0	11	184
67.	76	34	159	17	0	17	272
68.	77	30	173	13	2	15	292
69.	78	27	182	13	0	13	297
70.	79	24	116	12	0	12	192
71.	80	20	81	10	0	10	144
72.	82	34	133	12	0	12	212
73.	83	30	138	15	0	15	240
74.	84	31	160	10	0	10	270
75.	85	25	108	11	1	12	184
76.	86	46	197	23	0	23	368
77.	87	30	116	14	0	14	217
78.	88	24	110	12	0	12	197
79.	89	43	182	20	0	20	350
80.	90	27	162	13	0	13	276
81.	91	30	151	15	0	15	239
82.	92	46	227	19	3	22	376
83.	95	53	240	25	0	25	438
84.	96	40	166	19	0	19	328
85.	97	40	159	10	0	10	320
86.	98	73	225	14	4	18	388
87.	99	47	214	23	0	23	372
88.	101	16	105	8	0	8	192
89.	102	5	33	2	0	2	52

cd. tabeli II

90.	103	12	51	5	0	5	96
91.	105	30	129	15	0	15	243
92.	106	27	115	13	0	13	260
93.	107	41	183	20	0	20	360
94.	108	24	101	12	0	12	185
95.	109	38	167	18	1	19	308
96.	110	63	181	18	1	19	333
97.	111	19	79	8	0	8	168
98.	112	36	94	18	0	18	180
99.	113	8	53	4	0	4	104
100.	114	24	103	12	0	12	192
101.	115	4	29	2	0	2	45
102.	116	10	43	5	0	5	80
103.	117	25	66	11	0	11	109
104.	118	30	131	15	0	15	244
105.	119	22	100	7	2	9	175
106.	120	32	122	9	7	16	232
107.	121	16	158	8	0	8	114
108.	122	26	135	11	0	11	229
109.	123	28	143	0	14	14	200
110.	124	12	48	6	0	6	84
111.	125	11	48	5	0	5	84
112.	126	32	141	17	0	17	262
113.	127	12	85	6	0	6	144
114.	128	16	71	5	1	6	128
115.	129	20	97	5	5	10	133
116.	130	52	240	26	0	26	362
117.	131	16	64	4	0	4	112
118.	132	20	96	10	0	10	160
119.	133	25	101	6	3	9	175
120.	134	12	42	3	0	3	84
121.	135	24	65	6	0	6	120
122.	136	18	118	9	0	9	182
123.	137	15	69	3	2	5	102
124.	138	4	27	2	0	2	52
125.	139	28	85	6	0	6	249
126.	140	7	41	3	0	3	78
127.	141	26	151	12	0	12	265
128.	142	16	75	8	0	8	128
129.	143	13	47	3	0	3	84
130.	144	14	79	8	0	8	160
131.	145	14	55	7	0	7	112
132.	146	12	49	4	2	6	85
133.	147	16	60	6	1	7	109

Źródło: obliczenia własne.

Tabela III. Liczba wystąpień *rzeczownika i przymiotnika*  
w wierszach wybranych do badań

Lp.	Nr wiersza	Rzeczownik	Przymiotnik	Lp.	Nr wiersza	Rzeczownik	Przymiotnik
1.	1	43	3	43.	51	50	3
2.	2	17	4	44.	52	78	17
3.	3	17	4	45.	53	44	7
4.	4	28	9	46.	54	40	6
5.	5	27	1	47.	55	55	10
6.	6	30	6	48.	56	38	7
7.	7	44	10	49.	57	81	3
8.	8	76	6	50.	58	55	10
9.	9	37	8	51.	59	25	6
10.	10	31	2	52.	60	23	5
11.	11	34	7	53.	61	62	5
12.	12	42	5	54.	62	52	10
13.	13	34	6	55.	63	33	7
14.	14	17	6	56.	64	39	5
15.	15	53	8	57.	65	44	2
16.	16	22	3	58.	66	44	6
17.	17	49	6	59.	67	18	2
18.	19	14	2	60.	68	22	4
19.	20	43	4	61.	69	12	5
20.	21	35	11	62.	70	30	1
21.	22	31	3	63.	71	88	11
22.	23	36	5	64.	73	39	4
23.	24	40	7	65.	74	24	5
24.	25	49	6	66.	75	33	7
25.	26	50	8	67.	76	40	2
26.	28	23	4	68.	77	60	7
27.	29	48	5	69.	78	50	8
28.	33	69	12	70.	79	31	7
29.	34	33	1	71.	80	18	3
30.	35	51	3	72.	82	20	3
31.	37	45	11	73.	83	31	7
32.	38	23	7	74.	84	36	9
33.	39	21	4	75.	85	30	4
34.	40	22	4	76.	86	47	8
35.	41	41	5	77.	87	31	4
36.	43	26	7	78.	88	30	3
37.	44	8	2	79.	89	59	6
38.	45	22	11	80.	90	51	4
39.	46	20	5	81.	91	40	1
40.	47	44	10	82.	92	62	4
41.	48	15	0	83.	95	72	8
42.	50	23	2	84.	96	60	7

cd. tabeli III

85.	97	25	6	110.	124	9	6
86.	98	41	3	111.	125	18	1
87.	99	60	13	112.	126	44	5
88.	101	27	21	113.	127	27	2
89.	102	6	5	114.	128	14	9
90.	103	21	2	115.	129	20	7
91.	105	41	1	116.	130	66	19
92.	106	23	3	117.	131	19	3
93.	107	62	12	118.	132	25	1
94.	108	27	7	119.	133	32	2
95.	109	47	8	120.	134	15	0
96.	110	56	5	121.	135	16	4
97.	111	25	5	122.	136	44	7
98.	112	28	2	123.	137	21	9
99.	113	17	0	124.	138	7	4
100.	114	36	11	125.	139	31	6
101.	115	5	2	126.	140	5	6
102.	116	12	1	127.	141	29	9
103.	117	25	0	128.	142	5	14
104.	118	41	6	129.	143	16	3
105.	119	36	9	130.	144	27	6
106.	120	35	3	131.	145	23	3
107.	121	22	5	132.	146	13	4
108.	122	27	2	133.	147	13	1
109.	123	27	4				

Źródło: obliczenia własne.

Tabela IV. Emocje – liczba wskazań w wierszach wybranych do badań

Lp.	Nr wiersza	Strach		Gniew		Smutek		Radość	
		chłopiec	dziewczynka	chłopiec	dziewczynka	chłopiec	dziewczynka	chłopiec	dziewczynka
1.	1	0	0	0	0	8	10	17	10
2.	2	1	0	0	0	6	10	18	10
3.	3	0	0	2	1	2	2	21	17
4.	4	5	1	1	0	1	0	18	19
5.	5	0	0	4	2	2	2	21	14
6.	6	0	1	2	2	0	1	23	16
7.	7	4	5	1	2	5	3	15	10
8.	8	3	4	5	5	1	1	16	10
9.	9	0	1	5	5	4	0	16	14
10.	10	0	0	4	1	0	0	21	19
11.	11	1	0	6	4	1	0	17	16
12.	12	2	0	1	1	3	2	19	17
13.	13	0	0	4	4	5	7	16	9
14.	14	1	1	1	3	7	2	16	14
15.	15	0	0	2	3	14	10	10	6
16.	16	1	1	1	5	1	2	21	13
17.	17	2	1	7	4	2	4	13	12
18.	19	1	2	3	2	5	5	15	12
19.	20	1	1	0	0	1	1	22	19
20.	21	2	0	1	0	1	2	20	19
21.	22	4	6	2	2	4	2	14	11
22.	23	2	1	6	3	4	4	12	13
23.	24	1	1	5	2	5	2	13	16
24.	25	0	1	1	3	7	3	16	14

25.	26	3	2	1	3	5	7	15	9
26.	28	1	0	1	0	0	0	22	21
27.	29	2	0	0	1	0	0	23	19
28.	33	2	0	1	3	2	2	20	15
29.	34	1	0	8	6	0	1	20	9
30.	35	0	0	4	3	2	2	23	11
31.	37	5	1	2	0	7	4	15	11
32.	38	0	0	0	0	1	0	28	16
33.	39	0	0	0	2	9	3	20	11
34.	40	0	0	1	1	13	5	15	10
35.	41	0	0	4	1	1	1	24	14
36.	43	0	0	0	3	5	7	24	6
37.	44	0	0	2	1	9	4	18	11
38.	45	0	0	2	2	1	0	26	14
39.	46	0	0	3	1	5	5	21	10
40.	47	0	0	3	3	6	1	20	12
41.	48	2	0	5	0	0	1	22	15
42.	50	3	0	4	1	2	0	20	15
43.	51	0	0	0	0	6	1	23	15
44.	52	1	0	1	0	0	0	27	16
45.	53	3	0	2	0	2	2	22	14
46.	54	2	0	4	1	2	1	21	14
Suma		56	30	112	86	167	122	879	618
Razem		86		198		289		1497	

Źródło: obliczenia własne.

Tabela V. Liczbowo-procentowy udział części mowy w wierszach napisanych przez dzieci w kategorii radość

Nr wiersza	Rzeczownik		Czasownik		Zaimek		Przyimek		Spójnik		Przymiotnik		Partykuła		Przysłówek		Liczownik		Imiesłów		Wykrzyknik	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
I	12	23,53	8	15,69	12	23,53	3	5,88	7	13,73	3	5,88	2	3,92	4	7,84	0	0,00	0	0,00	0	0,00
II	12	26,67	13	28,89	12	26,67	1	2,22	4	8,89	2	4,44	0	0,00	0	0,00	1	2,22	0	0,00	0	0,00
III	17	26,56	17	26,56	11	17,19	7	10,94	1	1,56	5	7,81	1	1,56	4	6,25	0	0,00	1	1,56	0	0,00
IV	10	18,87	11	20,75	12	22,64	2	3,77	5	9,43	6	11,32	4	7,55	3	5,66	0	0,00	0	0,00	0	0,00
V	0	0,00	2	28,57	3	42,86	0	0,00	1	14,29	0	0,00	0	0,00	1	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00
VI	5	17,86	9	32,14	4	14,29	2	7,14	6	21,43	0	0,00	1	3,57	1	3,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00
VII	8	47,06	1	5,88	2	11,76	1	5,88	4	23,53	1	5,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
VIII	7	17,07	12	29,27	10	24,39	3	7,32	5	12,20	0	0,00	2	4,88	2	4,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00
IX	3	8,11	11	29,73	13	35,14	1	2,70	4	10,81	0	0,00	1	2,70	4	10,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00
X	8	25,00	5	15,63	8	25,00	1	3,13	3	9,38	2	6,25	0	0,00	5	15,63	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XI	15	40,54	8	21,62	2	5,41	11	29,73	1	2,70	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XII	4	12,90	10	32,26	6	19,35	1	3,23	6	19,35	2	6,45	0	0,00	0	0,00	2	6,45	0	0,00	0	0,00
XIII	9	34,62	5	19,23	3	11,54	3	11,54	5	19,23	1	3,85	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XIV	12	34,29	3	8,57	2	5,71	3	8,57	3	8,57	8	22,86	0	0,00	4	11,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XV	12	23,53	10	19,61	8	15,69	4	7,84	6	11,76	9	17,65	0	0,00	1	1,96	1	1,96	0	0,00	0	0,00
XVI	17	25,76	12	18,18	15	22,73	11	16,67	6	9,09	2	3,03	0	0,00	3	4,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XVII	7	24,14	6	20,69	10	34,48	1	3,45	1	3,45	3	10,34	0	0,00	1	3,45	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XVIII	11	25,00	11	25,00	5	11,36	6	13,64	5	11,36	1	2,27	0	0,00	5	11,36	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XIX	6	24,00	8	32,00	4	16,00	0	0,00	2	8,00	5	20,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XX	11	23,91	11	23,91	12	26,09	3	6,52	5	10,87	3	6,52	0	0,00	1	2,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XXI	1	5,56	8	44,44	8	44,44	0	0,00	1	5,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XXII	10	41,67	6	25,00	1	4,17	3	12,50	3	12,50	0	0,00	0	0,00	1	4,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XXIII	16	24,24	16	24,24	8	12,12	5	7,58	12	18,18	5	7,58	0	0,00	4	6,06	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XXIV	18	25,71	13	18,57	18	25,71	6	8,57	7	10,00	4	5,71	0	0,00	4	5,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	231		216		189		78		103		62		11		48		4		1		0	

Źródło: obliczenia własne.



Tabela VI. Liczbowo-procentowy udział części mowy w wierszach napisanych przez dzieci w kategorii *smutek*

Nr wiersza	Rzeczownik		Czasownik		Zaimek		Przyimek		Spójnik		Przymiotnik		Partykuła		Przysłówek		Liczebnik		Imięstów		Wykrzyknik	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
I	0	0,00	3	21,43	4	28,57	0	0,00	2	14,29	3	21,43	0	0,00	2	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00
II	3	15,79	4	21,05	7	36,84	0	0,00	3	15,79	0	0,00	1	5,26	1	5,26	0	0,00	0	0,00	0	0,00
III	10	21,74	10	21,74	9	19,57	3	6,52	6	13,04	5	10,87	0	0,00	3	6,52	0	0,00	0	0,00	0	0,00
IV	7	20,59	4	11,76	8	23,53	3	8,82	4	11,76	1	2,94	1	2,94	6	17,65	0	0,00	0	0,00	0	0,00
V	3	15,79	7	36,84	1	5,26	0	0,00	4	21,05	3	15,79	1	5,26	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
VI	10	26,32	7	18,42	8	21,05	0	0,00	6	15,79	3	7,89	2	5,26	1	2,63	1	2,63	0	0,00	0	0,00
VII	15	34,88	4	9,30	7	16,28	3	6,98	6	13,95	4	9,30	1	2,33	1	2,33	0	0,00	2	4,65	0	0,00
VIII	10	22,73	10	22,73	4	9,09	5	11,36	5	11,36	6	13,64	2	4,55	2	4,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00
IX	6	20,69	9	31,03	8	27,59	1	3,45	2	6,90	1	3,45	0	0,00	2	6,90	0	0,00	0	0,00	0	0,00
X	11	22,45	11	22,45	19	38,78	1	2,04	4	8,16	1	2,04	1	2,04	1	2,04	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	75		69		75		16		42		27		9		19		1		2		0	

Źródło: obliczenia własne.

Tabela VII. Liczbowo-procentowy udział części mowy w wierszach napisanych przez dzieci w kategorii strach

Nr wiersza	Rzecz- wnik		Czaso- wnik		Zaimek		Przyimek		Spójnik		Przy- miotnik		Party- kuła		Przy- słówek		Licznebnik		Imiesłów		Wy- krzyknik	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
I	19	31,15	15	24,59	9	14,75	7	11,48	5	8,20	2	3,28	1	1,64	3	4,92	0	0,00	0	0,00	0	0,00
II	7	20,59	12	35,29	7	20,59	3	8,82	5	14,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
III	5	29,41	4	23,53	4	23,53	2	11,76	0	0,00	2	11,76	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
IV	7	17,50	9	22,50	9	22,50	2	5,00	4	10,00	5	12,50	0	0,00	2	5,00	1	2,50	1	2,50	0	0,00
V	10	23,26	11	25,58	11	25,58	2	4,65	4	9,30	4	9,30	1	2,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
VI	7	20,00	9	25,71	6	17,14	4	11,43	3	8,57	1	2,86	2	5,71	3	8,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00
VII	5	22,73	4	18,18	7	31,82	0	0,00	2	9,09	2	9,09	0	0,00	2	9,09	0	0,00	0	0,00	0	0,00
VIII	6	14,63	10	24,39	8	19,51	1	2,44	7	17,07	2	4,88	2	4,88	5	12,20	0	0,00	0	0,00	0	0,00
IX	14	21,54	16	24,62	12	18,46	4	6,15	8	12,31	2	3,08	0	0,00	7	10,77	1	1,54	1	1,54	0	0,00
X	11	22,45	13	26,53	11	22,45	7	14,29	4	8,16	0	0,00	0	0,00	3	6,12	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XI	18	22,22	19	23,46	14	17,28	10	12,35	11	13,58	2	2,47	1	1,23	6	7,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XII	11	16,42	13	19,40	15	22,39	7	10,45	6	8,96	6	8,96	2	2,99	7	10,45	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XIII	4	8,89	14	31,11	13	28,89	3	6,67	7	15,56	1	2,22	0	0,00	3	6,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00
XIV	9	13,04	16	23,19	17	24,64	6	8,70	5	7,25	5	7,25	3	4,35	2	2,90	6	8,70	0	0,00	0	0,00
XV	11	22,00	12	24,00	13	26,00	4	8,00	4	8,00	1	2,00	1	2,00	1	2,00	3	6,00	0	0,00	0	0,00
XVI	10	30,30	6	18,18	9	27,27	1	3,03	1	3,03	0	0,00	1	3,03	5	15,15	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	154		183		165		63		76		35		14		49		11		2		0	

Źródło: obliczenia własne.

Tabela VIII. Liczbowo-procentowy udział części mowy w wierszach napisanych przez dzieci w kategorii *gniew*

Nr wiersza	Rzeczownik		Czasownik		Zaimek		Przyimek		Spójnik		Przymiotnik		Partykuła		Przysłówek		Liczebnik		Imiesłów		Wykrzyknik	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
I	8	29,63	2	7,41	0	0,00	4	14,81	2	7,41	7	25,93	0	0,00	4	14,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00
II	5	25,00	4	20,00	3	15,00	0	0,00	1	5,00	4	20,00	0	0,00	3	15,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
III	3	18,75	6	37,50	2	12,50	0	0,00	1	6,25	2	12,50	1	6,25	1	6,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00
IV	19	21,35	22	24,72	26	29,21	5	5,62	8	8,99	3	3,37	0	0,00	4	4,49	1	1,12	0	0,00	1	1,12
V	22	33,85	13	20,00	10	15,38	3	4,62	11	16,92	4	6,15	0	0,00	1	1,54	0	0,00	1	1,54	0	0,00
Razem	57		47		41		12		23		20		1		13		1		1		1	

Źródło: obliczenia własne.

Tabela IX. Liczbowy udział cech: *wersy, wyrazy, sylaby, rymy*  
w wierszach napisanych przez dzieci w kategorii *radość*

Nr wiersza	Wersy	Wyrazy	Sylaby	Rymy	
				żeńskie	męskie
I	2	3	12	0	0
II	4	6	28	0	0
III	4	9	30	0	0
IV	5	13	42	0	0
V	5	15	45	0	0
VI	5	18	50	0	0
VII	6	21	50	0	0
VIII	6	25	51	0	0
IX	6	27	51	0	0
X	6	29	54	0	0
XI	7	33	57	1	0
XII	8	36	64	1	0
XIII	8	38	73	1	0
XIV	8	40	75	1	0
XV	8	45	76	1	0
XVI	9	48	79	1	0
XVII	9	49	81	2	0
XVIII	10	52	84	2	0
XIX	11	57	93	2	0
XX	11	62	95	3	0
XXI	12	65	107	3	0
XXII	12	71	112	3	0
XXIII	13	86	124	4	0
XXIV	13	95	130	4	1
Razem	188	943	1 663	29	1

Źródło: obliczenia własne.

Tabela X. Liczbowy udział cech: *wersy, wyrazy, sylaby, rymy*  
w wierszach napisanych przez dzieci w kategorii *smutek*

Nr wiersza	Wersy	Wyrazy	Sylaby	Pary rymów	
				żeńskie	męskie
I	3	14	19	0	0
II	5	19	24	0	0
III	8	47	64	0	0
IV	7	33	56	2	0
V	3	19	30	0	0
VI	8	38	64	2	0
VII	7	43	75	0	0
VIII	6	44	74	0	0
IX	8	29	50	1	0
X	10	49	70	0	0
Razem	65	335	526	5	0

Źródło: obliczenia własne.

Tabela XI. Liczbowy udział cech: *wersy, wyrazy, sylaby, rymy*  
w wierszach napisanych przez dzieci w kategorii *strach*

Nr wiersza	Wersy	Wyrazy	Sylaby	Pary rymów	
				żeńskie	męskie
I	14	60	93	0	3
II	5	34	53	1	0
III	4	17	29	2	0
IV	9	38	66	0	0
V	7	40	22	0	0
VI	8	34	53	0	0
VII	3	21	43	1	0
VIII	8	40	72	2	1
IX	14	61	119	4	1
X	9	47	75	0	0
XI	15	81	151	4	0
XII	12	66	108	2	0
XIII	7	44	73	0	0
XIV	12	68	133	0	0
XV	7	48	91	0	0
XVI	5	33	60	1	0
XVII	6	20	40	1	0
Razem	145	752	1 281	18	5

Źródło: obliczenia własne.

Tabela XII. Liczbowy udział cech: *wersy, wyrazy, sylaby, rymy*  
w wierszach napisanych przez dzieci w kategorii *gniew*

Nr wiersza	Wersy	Wyrazy	Sylaby	Pary rymów	
				żeńskie	męskie
I	7	27	48	1	1
II	5	20	32	0	0
III	3	16	24	0	0
IV	17	89	151	3	0
V	18	65	121	1	0
Razem	50	217	376	5	1

Źródło: obliczenia własne.

# WIERSE NAPISANE PRZEZ DZIECI

## Radość

### I

Uśmiech to szczęście  
a szczęście to radość  
więc dłużej nie czekaj  
uśmiechnij się żwawo!!!  
Bo dobry humor to podstawa  
aby się cieszyć, śmiać i weselić  
niech rozbłyśnie w tobie wrzawa  
bo radością trzeba się dzielić.  
Więc przyjaciół miej bez liku  
daj im uśmiech dobry, piękny,  
baw się z nimi fiku-miku.

(dziewczynka 9 lat)

### II

Co czujesz?  
Gdy słyszysz miłe słowa które poprawiają ci humor  
gdy słyszysz ćwierkające ptaki  
dzięki którym chcesz latać.  
Co czuje dziecko gdy widzi uśmiech mamy?  
Co czuje mama gdy widzi swoje dziecko?  
To wszystko określa jedno słowo.  
Znasz je?  
To radość – odczucie które poprawia samopoczucie.

(chłopiec 7 lat )

### III

Biegał sobie piesek po zielonej łące  
stanął mu ogonek zobaczył biedronkę  
zaszczeakał wesoło „dzień dobry kochana”  
pójdźmy na spacer z samutkiego rana.  
biedronka na to, śmiejąc się radośnie  
chętnie z tobą pójde przyjrzeć się wiośnie  
Bobik wskoczył w trawkę, biedroneczka nad stawek.  
Tak się radowali aż poupadali  
deszczyk zaczął kropić oni się schowali  
radość była wielka gdy liczyli krople  
zobaczyli tęczę  
zdziwili się okropnie.

(dziewczynka 9 lat)



**IV**

Jestem radosny  
gdy przychodzi wiosna  
gdy trawa zielona i kwiatki rosną  
gdy dzieci się śmieją i na podwórku szaleją  
gdy wakacje blisko to radością tryskam  
gdy mama wesoła a tata skacze  
gdy mały braciszek nigdy nie płacze  
gdy wszyscy szczęśliwi i śmieją się głośno  
wtedy nie smucę się tylko jestem radosny.  
(chłopiec 8 lat)

**V**

Wszyscy się radują  
gdy się dobrze czuję.  
(dziewczynka 10 lat)

**VI**

Cieszę się gdy świeci słońce  
i mogę biegać po łące  
jest mi radośnie i wesoło  
kiedy biegam sobie wokoło  
zbieram kwiatki i gonię motylki  
i nie tracę ani chwili.  
(chłopiec 7 lat)

**VII**

Czym jest radość  
wyjazdami, gwiazdami  
i pięknymi górami  
słońcem na niebie  
i uśmiechem twym mamo.  
(dziewczynka 7 lat)

**VIII**

Dzisiaj każdy mi to powie  
że najlepszy śmiech na zdrowie  
chcesz być zdrowy nie chorować  
musisz często się radować  
a jak będziesz smutny chodzić  
wtedy będziesz sobie szkodzić  
więc dlatego bardzo lubię

zabawy, żarty i psoty  
wszystko robi się łatwiejsze  
i znikają też kłopoty.

(chłopiec 8 lat)

## **IX**

Radośnie mi dzień upływa  
uśmiechać się chcę  
ale może się zgodzisz  
że ciągle śmiać się jest źle  
mówią że śmiech to zdrowie  
dlatego śmieję się co dnia  
lecz pamiętaj o tym że  
nie ze wszystkiego wolno się śmiać.

(dziewczynka 7 lat)

## **X**

Kiedy jesteś radosna wszystko barw nabiera  
kolorów radości moje życie przybiera  
nie ma smutku chmur ani żalu kropel złotych  
nie smucę się bo nie warto  
a cieszyć się warto?  
Na pewno warto.

(dziewczynka 10 lat)

## **XI**

Wczoraj w parku się bawiłem  
w piaskownicy babki ulepiłem  
na huśtawce obłoczków sięgałem  
na drabinkach koziołki fikałem  
na boisku w piłkę grałem  
bramki z kolegami strzelałem  
na koniec na rower wsiadłem  
i na obiad do domu pogałem.

(chłopiec 10 lat)

## **XII**

Radość to piękne słowo  
tylko czy wszyscy jej spróbować mogą?  
Jest jednym uśmiechem i jedną łzą  
nie można jej kupić  
i na własność mieć

lecz można być radosnym  
jeśli tylko chcesz.  
(dziewczynka 7 lat)

### **XIII**

Rano się cieszę gdy idę do szkoły  
ale gdy wracam dzień staje się weselszy  
bo w domu czeka na mnie rodzina  
mama tata i lalka Balbinka.  
(dziewczynka 9 lat )

### **XIV**

Dziś jest dzień radości wielkiej  
wielkiej, wielkiej, wielkiej  
radujmy się wielce, wielce, wielce  
są stragany kolorowe  
i zabawki dla dziewczyn i chłopaków  
to wspaniały radosny dzień  
bez chmur na niebie tylko słońce  
słońce, słońce radosne.  
(dziewczynka 9 lat)

### **XV**

Kiedy trawa się zieleni  
gdy na niebie słońce świeci  
czuję radość przeogromną  
jak miliony innych dzieci  
ja – malarka złotowłosa  
chwytam wtedy w małe dłonie  
białą kredę i rysuję  
uśmiechnięte piękne konie  
wiele takich chwil radosnych  
zdarza się w moim życiu dziecka  
i choć wstyd mi przyznać  
nie wszystkie teraz pamiętam.  
(dziewczynka 10 lat)

### **XVI**

Lubię chodzić z bratem do kina  
bo w kinie o wszystkim się zapomina  
o wszystkich problemach  
o złym humorze  
o gniewie i smutku

i tak powinno być może  
gdy tak siedzimy i oglądamy  
wesoły film to uśmiech jest na twarzy  
i lżej na duszy robi się  
zapominam o czasie  
zapominam czy to dzień czy to noc  
bardzo chcę żeby ten film ta chwila  
nie skończyła się.

(dziewczynka 10 lat)

## **XVII**

Kiedy mama się uśmiecha  
kiedy tata się nie wścieka  
siostra starsza mnie nie dręczy  
brat nad uchem mi nie jęczy  
wtedy radość mnie przepełnia  
i cały dzień jestem uśmiechnięta.

(dziewczynka 7 lat)

## **XVIII**

Gdy przyjdzie wiosna jestem radosna  
z wszystkiego się raduję bo się dobrze czuję  
chodzę po lesie i z wszystkiego się cieszę  
tam na drzewie dzięcioł puka i korników w korze szuka  
a tam dalej kica zajęć, sarna bryka  
echo w lesie radość niesie.

(dziewczynka 9 lat)

## **XIX**

Gdy słońce świeci jestem radosna  
radosne są wszystkie dzieci  
cieszą się zwierzęta i radosna jest cała natura  
kwiatki wyglądają jakby się cieszyły  
taka jest wiosna.

(dziewczynka 7 lat)

## **XX**

Radość jest wtedy gdy serce me skacze  
kiedy się śmieje i kiedy tańczę  
kiedy się bawię na łące  
a wokół rosną kwiaty pachnące  
radość jest wszędzie gdzie szczęście jest  
gdzie jest zabawa tańce i śmiech

radość wypełnia twój cały dom  
bo wszyscy szczęśliwi w nim są.  
(dziewczynka 7 lat)

## XXI

Raduję się kiedy idę spać  
cieszę się kiedy wstaję  
śmieję się kiedy bawię się  
bo radość rozpiera mnie.  
(dziewczynka 9 lat)

## XXII

Radość, radość piękna jest  
raduję się gdy śpiewa ptak  
rano gdy przyjeżdżają konie z mamą  
gdy motyl fruwa pięknie w świetle  
śpiewają dzieci w lesie.  
(dziewczynka 10 lat)

## XXIII

Cieszę się gdy słońce świeci  
i na rowerach jadą dzieci  
być małym dzieckiem to fajna sprawa  
gdy małe wybryki uchodzą na sucho  
a rodzice chociaż się złością nie dają w ucho.  
Radosna jestem gdy idzie wiosna  
bo kwiatom śpiewają ptaki  
często chodzę na długie spacery  
i mogę mniej się uczyć a więcej się bawić  
cieszę się bo kończy się szkoła  
i będą wakacje i urlop rodziców.  
(dziewczynka 7 lat )

## XXIV

Radość to mały promyczek  
który rozświecila mój mały policzek  
radości miej w sobie tak dużo  
żeby nie było na twojej twarzy smutku  
siedzę sobie i myślę jak by to było wspaniale  
gdyby na świecie nie było smutku  
gniewu, strachu była by tylko radość  
która jest skarbem całego świata

radość to piękne uczucie  
tak powiem „wam” w skrócie  
szanuj się, wesel  
a radość zagości w sercu twym  
i na zawsze zostanie w nim.  
(chłopiec 8 lat)

## Smutek

### I

Gdy jest mi smutno  
to jest mi źle  
wszystko jest szare ponure i złe  
(dziewczynka 7 lat)

### II

Choć szumi mi wiatr  
choć śpiewa mi ptak  
to jest mi smutno  
bo gdy jestem sam  
kogoś mi brak.  
(chłopiec 7 lat)

### III

Jest mi smutno gdy pada deszcz  
jest mi smutno gdy idzie mi źle  
każdy z nas ma swój smutek  
ale tak jak po deszczu wyjdzie złote słońce  
tak po naszym smutku  
przychodzi radość bez końca  
więc smutku zostaw mnie  
bo ja wesoły chcę być w każdy dzień.  
(chłopiec 8 lat)

### IV

Gdy mi smutno jest troszeczkę  
to przytulam swą laleczkę  
a gdy smutek bardzo wielki –  
na buzi łez kropelki.  
Lecz mu jemu się nie damy!  
Biegnę szybko, bardzo szybko  
wprost w ramiona mojej mamy.  
(dziewczyna 9 lat)

**V**

Smutny jestem gdy pada deszcz  
smutny jestem bo siedzę w domu  
smutny jestem bo w piłkę grać nie mogę.  
(chłopiec 8 lat)

**VI**

Był raz sobie pewien smutek  
co zamieszkał gdzieś w chałupie  
już gdy rano się obudził  
to wciąż smutny sobie chodził.  
Smutna była też rodzina  
Babcia dziadek i mała psina  
aż się kiedyś zbuntowali  
smutek kijem w kąt przegnali.  
(dziewczynka 10 lat)

**VII**

Smutek, smutek cóż za smutek  
wciąż w smutku pogrążona i problemem otoczona  
nawet mur ze szczerej radości nie powstrzyma mej smutności  
mam ten smutek w sercu moim  
smutek ten włada sercem moim  
smutek zły jest i niedobry  
bo ze smutkiem dzień jest niepogodny.  
(dziewczynka 10 lat)

**VIII**

Poszedł kiedyś chłopiec na dach  
i zobaczył tam wielkiego białego ducha.  
Był bardzo straszny i się go bał  
pobiegł szybko do mamy i powiedział że na dachu jest duch.  
Mama pobiegła z chłopcem na dach  
i powiedziała że to stare podarte i dziurawe prześcieradło.  
(chłopiec 10 lat)

**IX**

Kiedy jest mi smutno  
kiedy jest mi źle  
wtedy wołam mamę  
i mówię jej kocham cię.  
Mama się uśmiecha

do serca przytuli  
powie fajne słowo  
przypnie guzik w koszuli.  
(chłopiec 9 lat)

## **X**

Mamo nie płacz dam ci twój kwiat.  
Nie chcę! Weź go mamo,  
to prezent na twoje urodziny  
i nie płacz mamo!!!  
Kocham Cię mamo.  
Życzę ci słodkich świąt  
Mamo!!! Czy mnie i tatę kochasz?  
Bo ja się tak zastanawiam.  
Nie wiem, nie kocha twój tata mnie.  
Tylko kocha wszystkich.  
(chłopiec 7 lat)

## **Gniew**

### **I**

Smutna buzia, gniewna minka,  
rozłuszczona jest dziewczynka.  
Patrzy na świat z pode łba  
bardzo, bardzo, bardzo zła.  
Zła na mamę  
zła na tatę  
pokłócona również z bratem.  
(dziewczynka 8 lat)

### **II**

Gniew jest gniewny  
gniew jest zły  
bardzo smutny pełen strachu  
jak pogoda mu sprzyja  
to jest wesoły i pełen radości.  
(chłopiec 7 lat)

### **III**

Jestem zła bo gniew mnie złapał  
gniew nie dobry jest jak zgaga  
piecze pali i przeszkadza.



(dziewczynka 10 lat)

#### IV

Zaczyna się w domu kiedy czuję jak coś w brzuchu kręci , wierci i świdruje  
Aha!! To matematyka życie mi truje!!!  
Mama ciągle powtarza „ucz się ucz bo matematyka to potęgi klucz”  
Cóż z tego jak ja i tak nie umiem!!!!  
Staram się bardzo i trudzę  
lecz w pani nauczycielce podziwu nie budzę  
śnią mi się równania ułamki  
trapezy, romby, trójkąty  
lecz wciąż pewien głos mówi mi  
„rzuć to w cztery kąty”  
i cóż ja biedna robić mam  
kiedy mój psychiczny stan  
nie pozwala mi zrozumieć  
że matematykę trzeba umieć!!!!

(dziewczynka 8 lat)

#### V

Wrodzony w nas jest wojownik  
każe nam biec uciekać przed siebie  
z krzykiem zniewala, motywuje  
wyzwala strachem serce  
nie krzykiem ani milczeniem  
złego nie życzy  
chroni swe siły  
na starcie silniejsze  
w tarcze silniejsze  
wtedy słów użyje  
ubierając je w wiersze  
bo strach w poety sercu  
dom swój buduje  
i tylko poeta najlepiej go czuje.  
Przed teraźniejszością , nicością  
iluzją i strachem  
szczęściem i miłością  
jest bratem.

(chłopiec 8 lat)

### Strach

#### I

Gdy zapada zmrok  
strachy są o krok.  
Trzęsę się jak smok

i pod kołdrę robię skok.  
Oczy patrzą bystro w kąt,  
a tam jakby ostry ząb.  
Chce mnie pokłuć,  
chce mnie zjeść  
a ja krzyczę – światło chcę!  
Światło błysnie to i strach sobie przyśnie.  
Mama przyjdzie da buziaka  
bajkę powie dla dzieciaka  
na dobranoc aż do rana.  
Moja mama ukochana.  
(chłopiec 7 lat)

## II

Gdy noc zapada strach do mojego pokoju wpada.  
Chucha mi w uszy, patrzy mi w oczy  
i myśli że mnie zaskoczy.  
Lecz ja się nie dam nabrać  
zapalam lampkę i każę strachom iść spać.  
(chłopiec 8 lat )

## III

Strach ma wielkie oczy  
kiedy nie śpię w nocy  
wtedy tulę się do mamy  
sen przychodzi ukochany.  
(chłopiec 8 lat)

## IV

Była sobie mała żabka  
cała zielona jak trawka  
skakała wysoko bo niczego się nie bała  
lecz pewnego razu spotkała bociana  
i już nie skakała taka zadowolona  
musi być czujna  
nasza żabka zielona  
gdy spotka na łące  
Pana bociana  
(dziewczynka 7 lat)

## V

Kiedy byłam mała to bałam się duchów  
i chowałam się pod łóżkiem  
wołałam mamo!!!

Mama przyszła jak najszybciej i mówiłam co się stało  
Mamo, mamo coś jest w szafie  
Mama powiedziała – nie bój się  
koniec złego i strasznego powiedziała mi.  
(dziewczynka 10 lat)

## VI

Pan strach przyszedł do mnie w nocy  
wszedł pod mój mięciutki kocyk  
a ja tak do niego gadam  
niech pan wyjdzie – nie wypada  
strach obleciał mnie  
bardzo bałam się  
lecz dzielnie strachowi  
powiedziałam nie.  
(dziewczynka 9 lat)

## VII

Małe dzieci wyobraźnie mają  
kiedy robi się ciemno różne rzeczy sobie wyobrażają  
boją się wtedy nawet swojego misia, lalki i kocyka.  
(dziewczynka 8 lat)

## VIII

Czasami strach dopada każdego  
ale nie bój się drogi kolego  
bo strach ma tylko wielkie oczy  
i nie daj mu się zaskoczyć  
uczucie to przychodzi niespodziewanie  
i wciąż rośnie niesłychanie  
więc kiedy dopadnie i cię  
szybko do mamy przytul się.  
(chłopiec 7 lat)

## IX

Gdy w ciemnym pokoju położyłem się spać  
od razu zacząłem się bać  
zobaczyłem straszne stwory  
które wyglądały jak potwory  
schowałem się szybko pod łóżko  
lecz było mi bardzo duszno  
gdy wychyliłem głowę  
ujrzałem smoka połowę  
zbliżał się do mnie cichutko

więc zapaliłem światło szybciotko  
nagle się obudziłem  
i bardzo się zdziwiłem  
okazało się że jest dzień  
a potwory były tylko snem.  
(chłopiec 8 lat)

## X

Strach ogarnia wtedy mnie  
kiedy burza w nocy jest  
mama mówi do mnie śpij  
a ja się bardzo boję  
gdy zamknie od pokoju drzwi  
z płaczem wstaję strasznie boję się  
i do pokoju mamy wybieram się  
mama przytula ze strachem mnie  
i wtedy u niej spokojnie śpię.  
(dziewczynka 8 lat)

## XI

Dziewczynka poszła do lasu  
bo miała dość miejskiego hałasu  
z że las był bardzo blisko więc poszła bez rodziców  
usłyszała że coś szeleści w krzakach  
pomyślała ale „draka”  
zatrwożyła się strasznie  
bo cóż to może być właśnie  
na szczęście to tylko wiewiórka była  
która orzeszkami się bawiła  
dziewczynkę małą zobaczyła  
i na drzewo szybko się skryła  
odetchnęła wtedy z ulgą  
i pobiegła co sił aby spotkać się z mamą  
obiecała sobie że nigdy w życiu  
nie pójdzie sama do lasu bez rodziców.  
(dziewczynka 10 lat)

## XII

Strach ma wielkie oczy bo się ze mną droczy  
większe w nocy mniejsze w dzień  
czasem śmiać się można zeń  
choć duchów nie widzimy  
to się troszkę ich boimy

gdy się w nocy pojawiają  
wraz ze świtem już znikają  
żeby zuchem dzielnym zostać  
trzeba znaleźć w sobie postać  
która będzie wciąż gotowa  
ze złym strachem powojować  
żeby nam już spokój dał  
i się więcej nie pojawiał.  
(dziewczynka 9 lat)

### XIII

Na polanie żył stary strach na wróble  
gdy szedłem koło niego krzyczałem  
gdy on mnie usłyszał to się poruszył  
gdy on ruszył ja zwałem  
gdy tak biegłem, biegłem to się odwróciłem  
i zobaczyłem że strach biegnie za mną  
gdy to zobaczyłem to się obudziłem.  
(chłopiec 9 lat)

### XIV

Był sobie nieznajomy strach  
który ciągle straszył  
choć był wesoły i raz się zachichotał  
i drugi raz się zachichotał  
ja się ciebie nie boję  
jestem od ciebie lepszy, sprytniejszy i mądrzejszy  
ty nawet nie wystraszyłyś muchy  
prędzej ona ciebie – powiedziała dziewczynka  
zobaczmy – odpowiedział strach  
na którą się umawiamy – strach powiedział na 21  
już jest 21 a stracha nie ma  
już 24 godz. dziewczynka poszła do domu.  
(dziewczyna 9 lat)

### XV

Każdego wieczoru gdy zegar ósmą wybija  
rodzice we dwoje wychodzą do kina  
gdy oni oglądają film ja nie czuję się bezpiecznie  
nawet we własnych czterech kątach  
widzę jakieś duchy których nie ma

słyszę odgłosy jakby ktoś miał mnie uderzyć.  
Gdy rodzice wracają z kina strachu już nie ma.  
(chłopiec 10 lat)

## **XVI**

Tyle hałasu, tyle czasu  
burza kręci się wokół lasu.  
Tyle błysku na górze nisko las zapłonął jak ognisko  
nagle cisza nastąpiła robi się jasno  
i słońce znowu świeci jak by nic się nie stało.  
(dziewczynka 10 lat )

## **XVII**

Kiedy wszyscy się bawili  
nagle zgasło światło  
wszyscy się wystraszyli  
wyszli wszyscy z domu  
pojawił się diabeł  
i wszystkich wystraszył.  
(dziewczynka 9 lat)

## **Varia**

### **I (radość i smutek)**

Mama się raz zasmuciła  
Ponieważ dziecko straciła  
Bo dziecko się ożeniło  
i się przeprowadziło  
bardzo się cieszyło  
ale za mamą też tęskniło  
potem mama się z tym pogodziła  
i tak się bajeczka skończyła.  
(dziewczynka 9 lat)

### **II (radość, smutek, gniew i strach)**

Radość jest jak iskra co świeci i błyszczy  
smutek jest jak łza co po twarzy płynie  
strach ma wielkie oczy gdy się myszy boisz  
a gniew jest jak burza co grzmi i niszczy.  
(dziewczynka 9 lat)

**III (radość i smutek)**

Moja szkoła jest wesoła  
przypomina mi rój pszczół  
są w niej pracowite dzieci  
aby mogły zbierać miód  
jak kończymy trzecią klasę  
smutno będzie teraz nam  
ukochaną naszą panią  
pożegnać przyjdzie czas  
z nią uczyło nam się świetnie  
żał nam będzie żegnać ją  
chyba nie byliśmy klasą  
taką beznadziejnie złą.

(dziewczynka 9 lat)

**IV (strach, gniew, smutek i radość)**

Kiedy bardzo się boję i jestem w strachu  
wtedy myślę o zabawie w piachu  
gdy gniewamy się na jakąkolwiek osobę  
powinniśmy jej wybaczyć  
powinniśmy żyć w zgodzie  
czy w smutku czy w radości  
zawsze wszystko opiera się na miłości.

(dziewczynka 9 lat)

**V (gniew i smutek)**

Płaczę gdy mi smutno  
nie mam na nic ochoty  
a mój kot się łąsi i chce się bawić  
ale smutek zawsze mija  
i jestem znów wesoły.

(chłopiec 10 lat)

**VI (smutek, który się rozweselił)**

Była sobie uśmiechnięta radość  
która radośnie się śmiała  
bo śmiać się na świecie najlepiej umiała  
ze smutkiem bawić się nie chciała  
więc smutek musiał być sam  
aż przyszedł taki pan klaun  
i smutek już się śmiał  
radość podała mu rękę  
i było wesoło jak w piosence.

(chłopiec 9 lat)

**VII** (gniew i smutek)

Gdy jestem zły  
w moich oczach mieszkają błyskawice  
i nikogo nie lubię wołał bym być sam.  
Płaczę gdy jest mi smutno  
nie mam na nic ochoty  
a mój kot się łąsi i chcę się bawić  
ale smutek zawsze mija  
i jestem znów wesoły.

(chłopiec 10 lat)



# WIERSE WYBRANE DO BADAŃ

**1. Adam Asnyk*****Siedzi ptaszek na drzewie...* (46)**

Siedzi ptaszek na drzewie  
I ludziom się dziwuje,  
Że najmądrzy z nich nie wie,  
Gdzie się szczęście znajduje.

Bo szukają dokoła,  
Tam gdzie nigdy nie bywa,  
Pot się leje im z czoła,  
Cierń im stopy rozrywa.

Trwonią życia dzień jasny  
Na zabiegi i żale,  
Tylko w piersi swej własnej  
Nie szukają go wcale.

W nienawiści i kłótni  
Wydzierają coś sobie,  
Aż zmęczeni i smutni  
Idą przepaść się w grobie.

A więc, siedząc na drzewie,  
Ptaszek dziwi się bardzo,  
Chciałby przestrzec ich w śpiewie...  
Lecz przestrogą pogardzą.

**2. Władysław Bełza*****Abecadło o chlebie* (120)**

A B C

Chleba chcę,  
Lecz wiedzieć mi się godzi,  
Z czego też ten chleb się rodzi?

D E F

Naprzód siew:  
Rolnik orze ziemię czarną  
I w tę ziemię rzuca ziarno.

I K J (jot)

Ziarno w lot  
Zakiełkuje w ziemi łonie,  
I kłos buja na zagonie.

L i Ł

Gdy już cel  
Osiągnięty gospodarza,  
Zboże wiozą do młynarza.

M N O

Każde ziarno,  
Za obrotem kół, kamienia,  
W białą mąkę się zamienia.

P Q S

To już kres!  
Z młyna piekarz mąkę bierze  
I na zaczyn rzuca w dzieżę.

R T U

I co tchu  
W piec ogromny wkłada ciasto,  
By chleb miały wieś i miasto.

W X Z

I chleb wnet!  
Patrzcie, ile rąk potrzeba,  
Aby mieć kawałek chleba.

**3. Jan Brzechwa*****Arbuz* (87)**

W owocarni arbuz leży  
I złośliwie pestki szczyrzy,  
Tu przygani, tam zaczepi.  
„Już byś przestał gadać lepiej,  
Zamknij buzię,  
Arbuzie!”

Ale arbuz jest uparty,  
Dalej stroi sobie żarty  
I tak rzecze do moreli:  
„Jeszcześmy się nie widzieli,  
Pani skąd jest?”  
„Jestem Serbka...”  
„Chociaż Serbka, ale cierpka!”

Wszystkich drażnią jego drwiny,  
A on mówi do cytryny:  
„Pani skąd jest?”  
„Jestem Włoszka...”  
„Chociaż Włoszka, ale gorzka!”  
Gwałt się podniósł na wystawie:  
„To zuchwałstwo! To bezprawie!  
Zamknij buzię,  
Arbuzie!”

Lecz on za nic ma owoce,  
Szczyrzy pestki i chichocze.

Melon dość już miał arbuza,  
Krzyknął: „Głupiś! Szukasz guza!  
Będziesz miał za swoje sprawki!”  
Runął wprost na niego z szafki,  
Potem stoczył go za ladę  
I tam zbił na marmoladę.

#### 4. Jan Brzechwa

##### *Atrament* (88)

Nikt opisać nie potrafi,  
Jaki w szkole powstał zamęt,  
Gdy na lekcji geografii  
Nagle rozlał się atrament.

Porozlewał się po mapie,  
Co leżała na katedrze,  
Tutaj cieknie, tam znów kapie,  
Wnet do różnych miast się wędre.

W Kocku, Płocku, Radzyminie  
Czarne kleksy się rozprysły  
I atrament dalej płynie,  
I już wlewa się do Wisły.

Pewien strażak dla ochłody  
Miał się kąpać w tym momencie,  
Zdjął ubranie, wszedł do wody,  
Lecz się znalazł w atramencie.

Strażakowi zrzedła mina:  
„Cóż to znowu za pomysły!”  
I czarniejszy od Murzyna  
Wyszedł strażak z nurtów Wisły.

Długo martwił się i smucił:  
„W straży tak się nie pokażę...”  
Więc do straży nie powrócił,  
Tylko został kominiarzem.

#### 5. Jan Brzechwa

##### *Babulej i Babulejka* (89)

Pod Oszmianą nad Wilejką  
Żył Babulej z Babulejką,  
Ona była czarodziejką,  
On – rzecz prosta – czarodziejem

I jadali mak z olejem  
Babulejka z Babulejem.

Babulejka raz powiada:  
„Babuleju, tak się składa,  
Że mam starą kozłą skórę  
Odwieźć dziś na Łysą Górę.”

Więc Babulej z Babulejką  
Pojechali taradejką.

Nagle koń okulał w drodze,  
Aż Babulej zaklął srodze.  
„Jeśli kuleć chcesz, to kulej!” –  
Rezolutnie rzekł Babulej  
I zostawił konia w tyle.

Taradejka jedzie miłą,  
Jedzie drugą, wtem na trzeciej  
Koło wprost do rowu leci,  
Aż Babulej parsknął śmiechem:  
„Ładna jazda z takim pechem,  
Cóż – na miotle jeżdżą więdźmy,  
To my na trzech kołach jedźmy!”

Jadą dalej, wtem na szosie  
Pogubili obie osie.  
„Mocniej siedź na taradejce” –  
Rzekł Babulej Babulejce  
I ze śmiechem ściągnął lejce.

Tym sposobem znów przebyli  
Siedem mil. Na ósmej mili  
Taradejka się rozpadła,  
Babulejka tylko zbłądła,  
A Babulej tak powiada:  
„Zawsze jest na wszystko rada –  
Bat nam został w tej podróży,  
Niech w podróży dalszej służy.”

Więc na bacie siedli wierzchem,  
Pojechali, a przed zmierzchem  
Byli już na Łysej Górze  
I na kozłej siedząc skórze  
Zajadali mak z olejem  
Babulejka z Babulejem.

## 6. Jan Brzechwa *Brudas* (90)

Józio oświadczył: „Woda mi zbrzydła,  
Dość już mam szczotki,  
wstręt mam do mydła!”  
I odtąd przybrał wygląd straszdyła.

Płakała matka i ojciec gryzł się:  
„Ten Józio wszystkie soki z nas wysie,  
Od dwóch tygodni już się nie myje,  
Czarne ma ręce, nogi i szyję,  
Twarz ma od ucha brudną do ucha,  
Czy kto takiego widział smolucha?  
Poradźcie ludzie, pomóżcie, ludzie,  
Przecież nie można żyć w takim brudzie!”

Józio na prośby wszelkie był głuchy,  
Lepił się z brudu jak lep na muchy,  
Czego się dotknął, tam była plama,  
Wołał: „Niech mama myje się sama,  
Tato niech kąpie się nieustannie,  
Stryjek i wujek niech siedzą w wannie,  
Niech się szorują, a ja tymczasem  
Będę brudasem! Chcę być brudasem!”

Przezwał go stryjek „Józio – niemyjek”,  
Wujek doń mówił „niemyty ryjek”,  
Błagała ciotka: „Józiu mój złoty,  
Myj się!” Lecz Józio nie miał ochoty.  
Wyniósł się w końcu z domu na Czystem  
I zawiadomił rodziców listem,  
Że myć się nie ma zamiaru, trudno!  
I poszedł mieszkać – dokąd? – na Bródno.

## 7. Jan Brzechwa *Chrzan* (1)

Płacze chrzan na salaterce,  
Aż się wszystkim kraje serce.  
„Panie chrzanie,  
Niech pan przestanie!”

Chudy seler płacze także,  
Mówiąc czule: „Panie szwagrze,  
Panie chrzanie,  
Niech pan przestanie!”

Rozpłakała się włoszczyzna:  
„Jak to można? Pan mężczyzna,  
Panie chrzanie,  
Niech pan przestanie!”

Pochlipuje bochen chleba:  
„No, już dosyć! No, nie trzeba!  
Panie chrzanie,  
Niech pan przestanie!”

Ścierka łka nad salaterką:  
„Niechże pan nie będzie ścierką,  
Panie chrzanie,  
Niech pan przestanie!”

Wszystkich żal ogarnął wielki,  
Płaczą rondle i rondelki:  
„Panie chrzanie,  
Niech pan przestanie!”

A chrzan na to: „Wolne żarty,  
Płaczę tak, bo jestem tarty,  
Lecz mi nie żal tego stanu,  
A łzy wasze są do chrzanu!”

## 8. Jan Brzechwa *Chrząszcz* (91)

W Szczebrzeszynie  
chrząszcz brzmi w trzcinie  
I Szczebrzeszyn z tego słynie.

Wół go pyta: „Panie chrząszczu,  
Po co pan tak brzęczy w gąszczu?”

„Jak to – po co? To jest praca,  
Każda praca się opłaca.”

„A cóż za to pan dostaje?”  
„Też pytanie! Wszystkie gaje,

Wszystkie trzciny po wsze czasy,  
Łąki, pola oraz lasy,

Nawet rzeczki, nawet zdroje,  
Wszystko to jest właśnie moje!”

Wół pomyślał: „Znakomicie,  
Też rozpocznę takie życie.”

Wrócił do dom i wesoło  
Zaczął brzęczeć pod stodołą

Po wolemu, tęgim basem.  
A tu Maciek szedł tymczasem.

Jak nie wrzaśnie: „Cóż to znaczy?  
Czemu to się wół próżniaczy?!”

„Jak to? Czyż ja nic nie robię?  
Przecież właśnie brzęczę sobie!”

„Ja ci tu pobrzęcę, wole,  
Dosyć tego! Jazda w pole!”

I dał taką mu robotę,  
Że się wół oblewał potem.

Po robocie pobiegł w gąszcze.  
„Już ja to na chrząszczu pomszczę!”

Lecz nie zastał chrząszcza w trzcinie,  
Bo chrząszcz właśnie brzęczał w Pszczynie.

### 9. Jan Brzechwa *Ciaptak* (92)

Siedzi Ciaptak na dachu  
I wszystkim napędza strachu.  
Ludzie patrzą, brednie plotą,  
Bo żaden z nich nie wie, co to.

– Widzieliście Ciaptaka?  
Czy to jest odmiana ptaka?  
Czy może roślina taka?  
Czy może garnek, czy bania?  
Czy może głowa barania?  
A może to rodzaj grzyba?  
A może po prostu ryba?  
A może zwyczajny płaz?

Ktoś go gdzieś widział już raz,  
Ale też nie na pewno,  
Bo wtedy wyglądał jak drewno

Pomalowane z dwóch stron,  
Więc chyba to nie był on.

Sprowadzono z drabiną strażaka,  
Żeby ściągnął z dachu Ciaptaka.  
Rzekł strażak: – To rzecz nieklawa,  
Nie mój dach i nie moja sprawa...

Wezwali wójta sąsiedzi,  
A Ciaptak na dachu siedzi,  
Syczy, burczy i prycha.  
A cóż to za stwór, do licha?

Wójt do urzędu wszedł i  
Zagłębił się w encyklopedii.  
– Ce... Ciaptak... Nie ma Ciaptaka...  
A może to rodzaj buraka,  
Ogórka albo ziemniaka?

A ciaptak na dachu siedzi,  
Natrząsa się z gawiedzi.

Tłum rośnie, gapią się gapie,  
No, kto go za ogon złapie?  
– Też mądry! Ciaptak nie wrona,  
On wcale nie ma ogona!  
– Co ty tam wiesz, patałachu?!

A Ciaptak siedzi na dachu,  
Nabzdyczył się i nadął.  
Aż nagle zleciał na dół.

Ludzie za nim pognali w te pędy,  
A on kluczył tędy, owędy,  
Przez pole, przez rzeczkę, przez las,  
Tam szybko na drzewo wlaźł  
I wskoczył do dziupli w drzewie.

A co to jest Ciaptak – nikt nie wie.

### 10. Jan Brzechwa *Ciotka Danuta* (125)

Gruba ciotka Danuta  
Robi swetry na drutach.

Już po pięciu minutach  
Dowiedziały się o tym jaskółki,  
Gwałt podniosły do spółki:  
„Jak to? Ciotka Danuta  
Robi swetry na drutach?  
Na drutach siadają ptaki,  
Lecz ciotka? Skąd pomysł taki?  
A lećcież do niej gromadnie,  
Bo wam ciotka z drutów spadnie!”

### 11. Jan Brzechwa

#### *Ćwika* (132)

Raz buraczek nieboraczek  
Zaczerwienił się jak raczek:  
„Toż gałęństwo jest niezwykle,  
Żeby robić ze mnie ćwikę  
I ucierać razem z chrzanem.  
Nie, to wprost jest niesłychane!”

Na to chrzan, choć był utarty,  
Z gniewu zgorzkniał nie na żarty  
I powiedział w irytacji:  
„Nie rozumiem, z jakiej racji  
Jakiś burak za pięć groszy  
Przy mnie tutaj się panoszy!”

Burak swoje, a chrzan swoje,  
Zaperzyli się oboje,  
Nie wiadomo, kto ma rację,  
A tu czas już na kolację,  
Więc przy stole goście siedli  
I do mięsa ćwikę zjedli.

Nie ma chrzanu ni buraka.  
Ot – i cała bajka taka.

### 12. Jan Brzechwa

#### *Dwie gaduły* (95)

Ponoć dotąd ziemski padół  
Nie znał jeszcze takich gadułów,  
Jak dwie panie: Madalińska  
Z Gadalińską z miasta Młyńska.

W domu, w sklepie czy na rynku  
Językami, tak jak w młynku,

Mielą wciąż bez odpoczynku;  
Każda gada – byle długo,  
Jedna z drugą i przez drugą,  
A gdy zasną, nawet we śnie  
Rozmawiają jednocześnie:  
O tym, co się z wiatrem dzieje,  
Wtedy, kiedy wiatr nie wieje,  
Że na poczie wybuchł pożar,  
Że się mydlarz z praczką pożarł,  
Że aptekarz dostał pryszczę,  
Że sędzinie nos się błyszczy,  
Że kokoszka od sąsiadki  
Zniosła cztery jajka w kratki,  
Że cioteczna spod Piaseczna  
Okazała się stryjeczna,  
Bo kuzynka z Ciechocinka  
Zamiast córki miała synka,  
Po czym właśnie znikła z Młyńska  
Ciechocińska Madalińska.

Madalińska rada gada,  
Gadalińskiej opowiada:  
Kto, dlaczego, jak i kogo.  
A sąsiedzi spać nie mogą.

Krzyczy piekarz: „Moje panie,  
Czas już skończyć to gadanie!”  
Doktor także lubi ciszę,  
Do milicji skargę pisze.

Przyszła władza, jak to władza,  
Upomina i doradza:  
„Dość już, pani Madalińska,  
Dość już, pani Gadalińska,  
Bo wyjadą panie z Młyńska!”

Lecz to dla nich rzecz nienowa,  
Niechaj wobec nich się schowa  
Cała Rada Narodowa.

Gadalińska rada gada,  
Madalińskiej opowiada:  
„Mówią w maglu, moja pani,  
Że na wiosnę będzie taniej,  
A po drugie, że już w lecie  
Będzie wojna, a po trzecie,

„Że się wszystko jeszcze zmieni,  
Jak śnieg spadnie na jesieni.”

Tak już siedem lat bez przerwy  
Wszystkim w mieście szarpią nerwy  
Dwie plotkarki: Gadalińska  
Z Madalińską z miasta Młyńska.

**13. Jan Brzechwa**  
*Dwie krawcowe* (96)

Wędrowały dwie krawcowe,  
Szyły piękne suknie nowe.

Szyły suknie w groszki, w kwiatki,  
W paski, w kratki i w zakładki,

W krążki, w prążki oraz w cętki,  
Aż cieszyły się klientki.

Kiedy przyszły do Skierniewic,  
Zobaczyły osiem dziewic,

Osiem panien burmistrzankę  
Różowiutkich jak poranek.

Wezwał burmistrz dwie krawcowe:  
„Dla mych córek zróbcie nowe,

Piękne suknie w różny deseń,  
Niech wystroją się na jesień!”

Rozłożyły dwie krawcowe  
Materiały kolorowe.

Siedem panien skromny gust ma,  
A kaprysi właśnie ósma:

Nie chce krążków, prążków, kratek  
Ani groszków na dodatek,

Na desenie wciąż się dąsa,  
Oczy we łzach, buzia w pąsach.

Burmistrz łamie sobie głowę,  
Wreszcie woła dwie krawcowe:

„W magistracie, jak to bywa,  
Dokumenty mam w archiwach,

Mogę dać wam z dokumentów  
Pięćset kropek z atramentu.  
Dość już mam tej całej szopki,  
Niechaj będzie suknia w kropki!”

Burmistrzanka się uśmiecha:  
„Z kropek może być pociecha!”

Bardzo długo trwało szycie,  
Lecz wypadło znakomicie

I na balach tym ślicznościom  
Przyglądano się z zazdrością.

Odtąd panny w Skierniewicach  
Mają kropki na spódnicach.

**14. Jan Brzechwa**  
*Entliczek-pentliczek* (136)

Entliczek-pentliczek, czerwony stoliczek,  
A na tym stoliczku pleciony koszyczek,

W koszyczku jabłuszko, w jabłuszku robaczek,  
A na tym robaczku zielony kubraczek.

Powiada robaczek: „I dziadek, i babka,  
I ojciec, i matka jadalі wciąż jabłka,

A ja już nie mogę! Już dosyć! Już basta!  
Mam chęć na befsztyczek!” I poszedł do miasta.

Szedł tydzień, a jednak nie zmienił zamiaru,  
Gdy znalazł się w mieście, poleciał do baru.

Są w barach – wiadomo – zwyczaję utarte:  
Podchodzi doń kelner, podaje mu kartę,

A w karcie – okropność! – przyznacie to sami:  
Jest zupa jabłkowa i knedle z jabłkami,

Duszone są jabłka, pieczone są jabłka  
I z jabłek szarlotka, i kompot, i babka!

No, widzisz, robaczku! I gdzie twój befsztyczek?  
Entliczek-pentliczek, czerwony stoliczek.

### 15. Jan Brzechwa

*Foka* (99)

Mole foce zjadły futro.  
„W czym na spacer wyjdę jutro?”  
Poszła foka do oposa:  
„Jestem naga jestem bosa,  
Co ja teraz, biedna, pocznę?  
Daj choć futro zeszłoroczne”.  
Opos tylko drzwi zatrzasnęła:  
„Każdy nosi odzież własną!”

Poszła foka między bobry:  
„Może będzie kto tak dobry  
I ponosić futro da mi?  
Futro przecież się nie splami”  
Bobry rzekły na to: „Foko,  
Bieda u nas jest w tym roku,  
Może jednak ci niedźwiedzie  
Dopomogą w twojej biedzie”.

Ale niedźwiedź tylko mlasnął:  
„Każdy nosi odzież własną!”  
Borsuk zmierzył ją z wysoka:  
„Z pani jest po prostu – foka!”  
Nie pomogły również lisy –  
Lis przeważnie sam jest łysy.  
Nie zastała gronostajów,  
Szenszył kazał przyjąć jej w maju,

Jeszcze gorzej poszło z lutrą,  
Skunks miał w pralni swoje futro.  
Poszła foka w złym humorze:  
„Nikt mi, widzę, nie pomoże”.  
Pozbierała na dnie szafki  
Zniszczonego futra skrawki  
I zaniósła do kuśnierza.  
Kuśnierz mierzy i przymierza.  
Poupinał skrawki modnie,  
Potem szył przez dwa tygodnie,  
Lecz by dziury zaszyć w futrze,  
Musiał futro zrobić krótsze.  
Jak tu foka w złość nie wpadnie:  
„Ależ mnie pan ubrał ładnie!

Przód jest krótszy o trzy cale,  
Moich rąk nie widać wcale,  
Pan mi zeszył nogi obie,  
Co ja teraz, biedna zrobię?”  
Kuśnierz zmrużył jedno oko:  
„Trudno. Będzie pani foką”  
Odtąd foka nieszczęśliwa  
Już nie chodzi, tylko pływa.

### 16. Jan Brzechwa

*Globus* (109)

W szkole  
Na stole  
Stał globus –  
Wielkości arbuza.  
Aż tu naraz jakiś łobuz  
Nabił mu guza.  
Z tego wynika  
Historia całkiem niezwykła:  
Siedlce wpadły do Krakowa,  
Kraków zmienił się w jezioro,  
Nowy Targ za San się schował,  
A San urósł w górę sporą.  
Tatry, nagle wywrócone,  
Okazały się w dolinie,  
Wieprz popłynął w inną stronę  
I zawadził aż o Gdynię.

Tam gdzie wpierw płynęła Wisła,  
Wyskoczyła wielka góra,  
Rzeka Bzura całkiem prysła,  
A powstała góra Bzura.

Stary Giewont zląkł się wielce  
I przykucnął pod parkanem,  
Każdy myślał, że to Kielce,  
A to było Zakopane.  
Łódź pobiegła pod Opole  
W jakichś bardzo ważnych sprawach –  
Tylko nikt nie wiedział w szkole,  
Gdzie podziła się Warszawa.

Nie było jej na Śląsku ani w Poznańskim,  
Ani na Pomorzu, ani pod Gdańskiem,  
Ani na Ziemiach Zachodnich,  
Ani na północ od nich,



Ani blisko, ani daleko,  
Ani nad żadną rzeką,  
Ani nad żadnym z mórz.  
Po prostu przepadła – i już!

Trzeba prędko oddać globus do naprawy,  
Bo nie może Polska istnieć bez Warszawy!

**17. Jan Brzechwa**  
**Głowa w piasku (111)**

Dla uniknięcia domowych  
niesnasek  
Struś schował głowę w piasek.  
Tymczasem szła pani strusiowa.  
– A któż to ukrywa tu się?  
A któż to przede mną się chowa?  
Poznaję pióra strusie,  
A po piórach poznaję osobę.  
I mówiąc to kolnęła strusia dziobem.  
– Tuś, mój mężusiu, tuś!  
Struś skoczył jak oparzony,  
Bo to wcale nie był mąż tej żony,  
Tylko zupełnie inny struś.

Strusiowa widząc nieporozumienie  
Przeproszała strusia szalenie,  
On zaś jęknął: – Rozumiem pomyłkę, rzecz prosta,  
Ale com dostał, tom dostał.

No widzisz, kochany głuptasku,  
Pomyśl, czy watro chować głowę w piasku?

**18. Jan Brzechwa**  
**Grzebień i szczotka (108)**

Jurek bardzo był niedbały,  
Aż się ciotki zamartwiały,  
Aż ze złości ciotki chudły:  
„Masz nie włosy, tylko kudły,  
Potargane, rozczochrane,  
To są rzeczy niesłychane!  
Raz się uczesz, raz przynajmniej,  
Dużo czasu to nie zajmie,  
Masz tu szczotkę, masz tu grzebień,  
Musisz zacząć dbać o siebie.”

Grzebień zęby szczyrzy,  
A szczotka się jeży:  
„Czesz się, Jerzy, jak należy,  
Czesz się, Jerzy, jak należy!”

Poszedł Jurek raz przy święcie  
Do kolegów na przyjęcie,  
Oczywiście – nieczesany,  
Potargany, rozczochrany,  
Dzwoni – chciałby wejść do środka –  
Patrzy: grzebień, patrzy: szczotka!

Grzebień zęby szczyrzy,  
A szczotka się jeży:  
„Czesz się, Jerzy, jak należy,  
Czesz się, Jerzy, jak należy!”

**19. Jan Brzechwa**  
**Grzyby (107)**

Król Borowik Prawdziwy  
szedł lasem  
Postukując swym jedynym obcasem,  
A ze złości brunatny był cały,  
Bo go muchy okrutnie kąsały.  
Tedy siadł uroczyście pod dębem  
I rozkazał na alarm bić w bęben:  
„Hej, grzyby, grzyby,  
Przybywajcie do mojej siedziby,  
Przybywajcie orężnymi pułkami.  
Wyruszamy na wojnę z muchami!”

Odezwały się pierwsze opieńki:  
„Opieniek jest maleńki,  
A tam trzeba skakać na sążeń,  
Gdzie nam, królu, do takich dążeń?!”

Załkały serowiatki:  
„My mamy maleńkie dziatki,  
Wolimy życie spokojne,  
Inne grzyby prowadź na wojnę.”

Zaszemrały modraczki:  
„Mamy całkiem zniszczone fraczki,  
Mamy buty wśród grzybów najstarsze,  
Nie dla nas wojenne marsze.”

Zastękały czubajki:  
„Wpierw musimy wypalić fajki,  
Wypalimy je, królu, do zimy,  
W zimie z tobą na wojnę ruszymy.”

A król siedzi niezmiennie pod dębem,  
Każe znowu na alarm bić w bęben:  
„Przybywajcie, pieczarki, maślaki,  
Trufle, gąski, purchawki, koźlaki,  
Bedłki, rydze, bielaki i smardze,  
Przybywajcie, bo tchórzami pogardzę!”

Ledwo rzekł to, wtem patrzy, a z boru  
Maszeruje pułk muchomorów:  
„Przychodzimy z muchami wojować,  
Ty nas, królu, na wojnę prowadź!”

Wojowały grzybowe zuchy,  
Pokonały aż cztery muchy.  
Król Borowik winszował im szczerze  
I dał wszystkim po grzybowym orderze

## 20. Jan Brzechwa *Hipopotam* (106)

Zachwycony jej powabem  
Hipopotam błagał żabę:  
„Zostań żoną moją, co tam,  
Jestem wprawdzie hipopotam,  
Kilogramów ważę z tysiąc,  
Ale za to mógłbym przysiąc,  
Że wzór męża znajdziesz we mnie  
I że ze mną żyć przyjemnie.  
Czuję w sobie wielki zapał,  
Będę ci motylki łapał  
I na grzbiecie, jak w karecie,  
Będę woził cię po świecie,  
A gdy jazda już cię znuży –  
Wrócisz znowu do kałuży.  
Krótko mówiąc – twoją wolę  
Zawsze chętnie zadowolę,  
Każdy rozkaz spełnię ściśle.  
Co ty na to?”

„Właśnie myślę...  
Dobre chęci twoje cenię,  
A więc – owszem. Mam życzenie...”

„Jakie, powiedz? Powiedz szybko,  
Moja żabko, moja rybko,  
I nie krępuj się zupełnie  
Twe życzenie każde spełnię,  
Nawet całkiem niedościągę...”

„Dobrze, proszę: nawlec igłę!”

## 21. Jan Brzechwa *Indyk* (122)

Szedł indyk ulicą Wolską.  
„Czy umie pan mówić po polsku?”  
„Nie umiem.” „A po jakiemu?”  
„Po indyczemu,  
A jeszcze po gęsiemu, po kaczemu i po kurzemu.”  
„A czemu pan jest taki srogi?”  
„Bo chodzę po ulicy i mokną mi nogi.”  
„A ile pan ma nóg?”  
„Miałbym cztery, gdybym mógł,  
Ale że czterech nie mam,  
Więc zadowalam się dwiema.”  
„A gdzie pan ma swoje kalosze?”  
„Ja kaloszy w ogóle nie noszę.”  
„A może mieszkania pan nie ma?”  
„Owszem, mam. Na ulicy Bema.”  
„A wysoko mieszka pan indyk?”  
„Na piątym piętrze, bez windy.”  
„Tak wysoko? Mój Boże,  
Toteż pewno pan zdążyć na obiad nie może?”  
„No właśnie! A w domu zamieszanie,  
Wszyscy zaczynają narzekać,  
Towarzystwo do stołu zasiadło...”  
„A czy muszą na pana czekać?”  
„Cóż za pytanie:  
Przecież nie ja będę jadł, tylko się mnie  
będzie jadło.”

## 22. Jan Brzechwa *Jajko* (141)

Było sobie raz jajko mądrzejsze od kury.  
Kura wyłazi ze skóry,  
Prosi, błaga, namawia: „Bądź głupsze!”  
Lecz co można poradzić, kiedy ktoś się uprze?

Kura martwi się bardzo i nad jajkiem gdacze,  
A ono powiada, że jest kacze.

Kura prosi serdecznie i szczerze:  
„Nie trzęś się, bo będziesz nieświeże.”  
A ono właśnie się trzęsie  
I mówi, że jest gęsie.

Kura do niego zwraca się z nauką,  
Że jajka łatwo się tłuką,  
A ono powiada, że to bajka,  
Bo w wapnie trzyma się jajka.

Kura czule namawia: „Chodź, to cię wysiedzę.”  
A ono ucieka za miedzę,  
Kładzie się na grządkę pustą  
I oświadcza, że będzie kapustą.

Kura powiada: „Nie chodź na ulicę,  
Bo zrobisz z ciebie jajecznicę.”  
A jajko na to najbezczelniej:  
„Na ulicy nie ma patelni.”

Kura mówi: „Ostrożnie! To gorąca woda!”  
A jajko na to: „Zimna woda! Szkoda!”  
Wskoczyło do ukropu z miną bardzo hardą  
I ugotowało się na twardo.

### 23. Jan Brzechwa *Jak rozmawiać trzeba z psem* (123)

Wy nie wiecie, a ja wiem,  
Jak rozmawiać trzeba z psem,

Bo poznałem język psi,  
Gdy mieszkałem w pewnej wsi.

A więc wołam: – Do mnie, psie!  
I już pies odzywa się.

Potem wołam: – Hop-sa-sa!  
I już mam przy sobie psa.

A gdy powiem: – Cicho leż!  
Leżę ja i pies mój też.

Kiedy dłoń wyciągam doń,  
Grzecznie liże moją dłoń.

I zabawnie szczerzy kły,  
Choć nie bywa nigdy zły.

Gdy psu kość dam – pies ją ssie,  
Bo to są zwyczaje psie.

Gdy pisałem wierszyk ten,  
Pies u nóg mych zapadł w sen,

Potem wstał, wyprężył grzbiet,  
Żeby z nim na spacer szedł.

Szliśmy razem – ja i on,  
Pies postraszył stado wron,

Potem biegł zwyczajem psim,  
A ja biegłem razem z nim.

On ujadał. A ja nie.  
Pies i tak rozumie mnie,

Pies rozumie, bo ja wiem,  
Jak rozmawiać trzeba z psem.

### 24. Jan Brzechwa *Jasne jak słońce* (129)

Gdy pełzną dwa zaskrońce,  
Z nich każdy ogon ma.  
To jasne jest jak słońce  
I jak dwa razy dwa.

Gdy wierzgnąć kogoś koń chce,  
W tył wierzga, a nie w przód.  
To jasne jest jak słońce,  
To proste jest jak drut.

Kij zawsze ma dwa końce,  
A sroka nogi dwie,  
To jasne jest jak słońce  
I każdy o tym wie.

Gdy grać na trąbie słoń chce,  
Nie potrzebuje nut,

To jasne jest jak słońce,  
To proste jest jak drut.

Lecz co dzień, zanim zasnę,  
Zamyślam się przed snem:  
Choć słońce takie jasne,  
Cóż ja o słońcu wiem?

**25. Jan Brzechwa**  
***Jeź* (119)**

Idzie jeź, idzie jeź,  
Może ciebie pokłuć też!

Pyta wróbel: „Panie jeżu,  
Co to pan ma na kołnierzu?”

„Mam ja igły, ostre igły,  
Bo mnie wróble nie ostrzygły!”

Idzie jeź, idzie jeź,  
Może ciebie pokłuć też!

Zoczył jeża młody szczygieł:  
„Po co panu tyle igieł?”

„Mam ja igły, ostre igły,  
Żeby kłuć niegrzeczne szczygły!”

Sroka też ma kłopot świeży:  
„Po co pan się tak najeżył?”

„Mam ja igły, ostre igły,  
Będę z igieł robił widły!”

Wzięła sroka nogi za pas:  
„Tyle wideł! Taki zapas!”

W dziesięć chwil już była na wsi:  
„Ludzie moi najłaskawsi,

Otwierajcie drzwi sosnowe,  
Dostaniecie widły nowe!”

**26. Jan Brzechwa**  
***Kaczka dziwaczka* (126)**

Nad rzeczką opodal krzaczka  
Mieszkała kaczka-dziwaczka,  
Lecz zamiast trzymać się rzeczki  
Robiła piesze wycieczki.

Raz poszła więc do fryzjera:  
„Poproszę o kilo sera!”

Tuż obok była apteka:  
„Poproszę mleka pięć deka.”

Z apteki poszła do praczeki  
Kupować pocztowe znaczki.

Gryzły się kaczki okropnie:  
„A niech tę kaczkę gęś kopnie!”

Znosiła jaja na twardo  
I miała czubek z kokardą,  
A przy tym, na przekór kaczkom,  
Czesła się wykałaczką.

Kupiła raz maczku paczkę,  
By pisać list drobnym maczkiem.  
Zjadając tasiemkę starą  
Mówiła, że to makaron,  
A gdy połknęła dwa złote,  
Mówiła, że odda potem.

Martwiły się inne kaczki:  
„Co będzie z takiej dziwaczki?”

Aż wreszcie znalazł się kupiec:  
„Na obiad można ją upiec!”

Pan kucharz kaczkę starannie  
Piekł, jak należy, w brytfannie,

Lecz zdębiał obiad podając,  
Bo z kaczki zrobił się zając,  
W dodatku cały w buraczkach.  
Taka to była dziwaczka!

**27. Jan Brzechwa****Kaczki (130)**

Po podwórku chodzą kaczki,  
Wszystkie bose nieboraczki,  
A w dodatku nieodziane,  
To są rzeczy niesłychane!

Choć serdaczek, choć kubraczek  
Mógłby znaleźć się dla kaczek,  
A na nogi – jakieś kapce,  
A na głowy choć po czapce,

Bo to zima akurat,  
Chwycił mróz i śnieg już spadł.

Poszły kaczki do krawcowej:  
„Chcemy mieć kubraczki nowe,  
Zimno wszystkim nam szalenie,  
Pani przyjmie zamówienie.  
Lecz uwzględnić pani raczy,  
Że to ma być fason kaczy.  
Tu zakładka, a tu szlaczek,  
To jest coś w sam raz dla kaczek,

Krój warszawski, bądź co bądź,  
Zechce pani miarę zdjąć.”

Potem kaczki na Królewskiej  
Odszukały zakład szewski  
I już pierwsza kaczka kwacze:  
„Pan nam zrobi kapce kacie,

Takie małe, zgrabne kapce,  
By na małej kaczej łapce  
Należycie się trzymały  
I na sprzączki zapinały.”

Odrzekł szewc, bo nie był leń:  
„Zrobię kapce w jeden dzień.”

Już nazajutrz poszły kaczki  
Do krawcowej po kubraczki  
I po kapce na Królewską,  
Ale wpadły w pasję szewską:

Szewc zażądał pięć tysięcy,  
A krawcowa jeszcze więcej.  
„Bez pieniędzy, drogie panie,  
Dzisiaj nic się nie dostanie.

Zapytajcie zresztą dam,  
One to potwierdzą wam.”

Kaczki kwaczą i tłumaczą:  
„Pieniądz nie jest rzeczą kaczą,  
Żadna z nas się nie bogaci,  
Nam za jajka nikt nie płaci.”

Ale na to szewc z krawcową  
Powtórzyli słowo w słowo  
To co przedtem: „Drogie panie,  
Darmo nic się nie dostanie.”

Z tej przyczyny kaczy ród  
Jest ubrany tak jak wprzód,  
A tu zima akurat,  
Chwycił mróz i śnieg już spadł.

**28. Jan Brzechwa****Katar (112)**

Spotkał katar Katarzynę –  
A-psik  
Katarzyna pod pierzynę –  
A-psik

Sprowadzono wnet doktora –  
A-psik  
Pani jest na katar chora –  
A-psik

Terpentyną grzbiet jej natarł –  
A-psik  
A po chwili sam miał katar –  
A-psik

Poszedł doktor do rejenta –  
A-psik  
A to właśnie były święta –  
A-psik

Stoi flaków pełna micha –  
A-psik  
A już rejent w michę kicha –  
A-psik

Od rejenta poszło dalej –  
A-psik  
Bo się goście pokichali –  
A-psik

Od tych gości ich znów goście –  
A-psik  
Że dudniło jak na moście –  
A-psik

Przed godziną jedenastą –  
A-psik  
Już kichało całe miasto –  
A-psik

Aż zabrakło terpentyny –  
A-psik  
Z winy jednej Katarzyny –  
A-psik

### 29. Jan Brzechwa *Klej* (105)

Idzie klej i po kolei  
Napotkane rzeczy klei:  
Stołki, szklanki, filiżanki,  
Salaterki, wazy, dzbanki,  
Talerzyki, flaszki, miski,  
Garnki, wiadra i półmiski,  
Nawet ławki, nawet szafki,  
Nawet książki i zabawki.  
Już posklejał kuchnię całą,  
A tu ciągle mu za mało,  
Wysmarował w pół godziny  
Wszystkie kołdry i pierzyny,  
Cały dom się klei, lepi,  
A on chciałby jeszcze lepiej.  
Naraz wzięła go ochota,  
Co się rzadko komu zdarza,  
Że przykleił psa do kota,  
Kota zaś do kominiarza,  
Zlepił z sobą dwie kumoszki,

Które miały jakieś sprawy,  
Szyld przykleił do dorożki,  
A burmistrza do sikawki.  
W mieście straszne widowisko.  
Z każdą chwilą coraz gorzej,  
Już się wszystkim lepi wszystko  
I odlepić się nie może.  
Już nie idzie nikt aleją,  
Posklejane lampy gasną  
I powieki tak się kleją,  
Że za chwilę wszyscy zasną.

### 30. Jan Brzechwa *Kłamczucha* (118)

„Proszę pana, proszę pana,  
Zasła u nas wielka zmiana:  
Moja starsza siostra Bronka  
Zamieniła się w skowronka,  
Siedzi cały dzień na buku  
I powtarza „kuku, kuku!”

„Pomyśl tylko, co ty pleciesz!  
To zwyczajne kłamstwo przecież.”

„Proszę pana, proszę pana,  
Rzecz się stała niesłychana:  
Zamiast deszczu, u sąsiada  
Dziś padała oranżada,  
I w dodatku całkiem sucha.”

„Fe, nieładnie! Fe, kłamczucha!”

„To nie wszystko, proszę pana!  
U stryjenki wczoraj z rana  
Abecadło z pieca spadło,  
Całą pieczeń z rondla zjadło,  
A tymczasem na obiedzie  
Miał być lew i dwa niedźwiedzie.”  
„To dopiero jest kłamczucha!”  
„Proszę pana niech pan słucha!  
Po południu na zabawie  
Utonęła kaczka w stawie.  
Pan nie wierzy? Daję słowo!  
Sprowadzono straż ogniową,  
Przedczono wodę sitem,  
A co ryb złowiono przy tym!”

„Fe, nieładnie! Któż tak kłamie?  
Zaraz się poskarżę mamie!”

**31. Jan Brzechwa**  
***Kokoszka-smakoszka*** (5)

Szła z targu kokoszka-smakoszka,  
Spotkała ją pewna kumoszka.  
„Co widzę? Wątróbka, ozorek?  
Ja do ust tych rzeczy nie biorę!”

Kura na to: „Kud-ku-dak,  
A ja – owszem! A ja – tak!”

„No, co też paniusia powiada!  
A taka, na przykład, rolada?  
Toż nie ma w niej nic oprócz sadła,  
Już ja bym rolady nie jadła!”

Kura na to: „Kud-ku-dak,  
A ja – owszem! A ja – tak!”

„Lub weźmy, powiedzmy, makaron  
Czy gulasz, czy rybę na szaro,  
Czy jakieś tam flaki z olejem...  
O, nie! Takich potraw ja nie jem!”

Kura na to: „Kud-ku-dak,  
A ja – owszem! A ja – tak!”

„Są ludzie, paniusiu kochana,  
Co jajka już jedzą od rana.  
Nie dla mnie są takie rozkosze,  
Bo jajek po prostu nie znoszę!”

Kura na to: „Kud-ku-dak,  
A ja – owszem! A ja – tak!”

**32. Jan Brzechwa**  
***Konik polny i boża krówka*** (4)

Konik polny z bożą krówką  
Poszli raz ku Kalatówkom.

Patrzą w górę – a tu góra  
Cała szczytem tonie w chmurach.

Konik polny rzekł, pobladłszy:  
„Popatrz, góra jak się patrzy!”

Boża krówka aż struchlała:  
„Idzie na nas góra cała!”

Co tu robić? Konik polny,  
Do decyzji szybkich zdolny,

Rzecz: „Mam ja wyjście proste;  
Trzeba jej dorównać wzrostem,

W walce z górą ten coś wskóra,  
Kto się stanie sam jak góra!”

Szybko wzięli się do dzieła,  
Boża krówka się nadeła,

Rosła, rosła i pęczniała,  
Wkrótce miała metr bez mała.

Rósł też dzielnie jej towarzysz  
I wciąż pytał: „Ile ważysz?”

Bo im przecież z każdą chwilą  
Przybywało po pięć kilo.

Tak więc rośli, rośli, rośli,  
Aż wyrośli znad zarośli,

Aż się stali, dają słowo,  
Jedno koniem, drugie krową.

**33. Jan Brzechwa**  
***Koziołeczek*** (7)

Posłał kozioł koziołeczka  
Po bułeczki do miasteczka.

Koziołeczek ruszył w drogę,  
Wtem się natknął na stonogę.

Zadrżał z trwogi, no i w nogi –  
Gaik, steczka, mostek, rzeczka,  
A tam czekał ojciec srogi  
I ukarał koziołeczka:

„Taki tchórz! Taki tchórz!  
Ledwo wyszedł, wrócił już!  
Ładne rzeczy! Ładne rzeczy!”

A koziołek tylko beczy:  
„Jak nie uciec, ojcie drogi?  
Przecież sam rozumiesz to:  
Ja mam tylko cztery nogi,  
A stonoga ma ich sto!”

Posłał kozioł koziołeczka  
Do miasteczka po ciasteczka.

Koziołeczek mknął raz-dwa-trzy.  
Nagle staje, nagle patrzy:

Chustka wisi na parkanie...  
Koziołeczek tedy w nogi!  
I znów dostał w domu lanie,  
Bo był ojciec bardzo srogi:

„Taki tchórz! Taki tchórz!  
Ledwo wyszedł, wrócił już!

Ładne rzeczy! Ładne rzeczy!”  
A koziołek tylko beczy:  
„Jak nie uciec, ojcie drogi,  
Czyż jest słuszna kara twa?  
Chustka ma wszak cztery rogi,  
A ja mam zaledwie dwa!”

#### **34. Jan Brzechwa** ***Krasnoludki* (6)**

Krasnoludki z wszystkich miast  
Urządziły w lesie zjazd.  
Program zjazdu był taki:  
Po pierwsze –  
Gdzie zimują raki?  
Po drugie –  
Czy brody są dosyć długie?  
Po trzecie –  
Czy zima może być w lecie?  
Po czwarte –  
Co robić, żeby dzieci nie były uparte?  
Po piąte –  
Skąd wiadomo, że zawsze po czwartku

jest piątek?  
Po szóste –  
Dlaczego niektóre orzechy są puste?  
Pierwszy mówić miał najstarszy,  
Ale tylko czoło zmarszczył;  
Drugi mówić miał najmłodszy,  
Więc powiedział coś, trzy-po-trzy;  
Potem głuchy streścił szeptem  
Wszystko to, co słyszał przedtem;  
Ślepy mówił o kolorach,  
Lecz przeoczył coś, nieborak;  
Zaś niemowa opowiedział  
O tym, czego sam nie wiedział.  
Mańkut milcząc spojrział wokół  
I napisał tak protokół:  
„Krasnoludki z wszystkich miast  
Urządziły w lesie zjazd.  
O czym tam się mówiło  
przez dwanaście godzin,  
To pana, proszę pana, zupełnie,  
ale to zupełnie nie obchodzi!”

#### **35. Jan Brzechwa** ***Król i błazen* (8)**

Był król, co prosto z błota  
Szedł w pałacowe wrota  
I nie wycierał nóg,  
Chociaż je wytrzeć mógł.

Silili się ochmistrze,  
By mieć podłogi czystsze,  
Lecz brud przynosił król  
Z polowań, z łąk i pól.

Martwili się dworzanie,  
Że pałac jest w tym stanie,  
Bo nikt już nie miał sił,  
By zmiatać brud i pył.

Podłoga jest ze złota,  
Lecz pełno na niej błota,  
Osiada wszędzie kurz...  
Któż skarci króla, któż?

Wzdychały dworskie damy:  
„Jakżeż powiedzieć mamy –



Nasz królu, tak a tak...  
Odwagi na to brak."  
Radzili ministrowie,  
Kto to królowi powie,  
Lecz każdy z nich się bał:  
A nuż król wpadnie w szal?

Miał błązna król na dworze.  
Raz król był nie w humorze,  
Więc gońca wysłał wnet,  
By błązen zaraz szedł.

I król powiada: „Błąźnie,  
Mam humor zły wyraźnie,  
Coś wesołego mów,  
Chcę słuchać twoich słów!”

Popatrzył błązen chytrze:  
„Niech król wpierw nogi wytrze,  
Nie znoszę, gdy jest brud,  
A tu jest brudu w bród.”

Król uniósł w górę palec:  
„A cóż to za zuchwalec!”  
Wtem rozpogodził twarz:  
„Wiesz, błąźnie, rację masz!”

Masz rację, kiedy wchodzę,  
Zostawiam na podłodze  
I brud, i pył, i kurz,  
Z tym trzeba skończyć już!

Hej, służba! Hej, sprzątaczk!  
Przynoście wycieraczki!  
A kto nie wytrze nóg,  
Nie wpuszczać go przez próg!

Wycierać trzeba nogi,  
Bo brudzą się podłogi,  
Kurz wdziera się do płuc,  
Brudasów każę tłuc!”

I odtąd król ten srogi  
Dbał bardzo o podłogi,  
A gdy przez próg szedł, wprzód  
Wycierał każdy but.

Ta bajka jest zmyślona,  
Ale zachęca ona,  
Jak każdy stwierdzić mógł,  
Do wycierania nóg.

### 36. Jan Brzechwa

#### *Księżyc (13)*

Plotkowały drzewa w borze:  
„Pan Księżyc jest nie w humorze.”  
„Pan Księżyc miał jakieś przykrości.”  
„Pan Księżyc jest błądy ze złości.”  
„Pan Księżyc ma twarz taką srogą.”  
„Pan Księżyc dziś wstał lewą nogą.”  
„Pan Księżyc jest trochę nie w sosie.”  
„Pan Księżyc dziś muchy ma w nosie.”

Jak tu Księżyc się nie zgnevawa:  
„Cóż, myślicie, głupie drzewa,  
Że ja mam przyjemne życie?  
Wy słońce tylko cenicie,  
Was tylko słońce zachwycą,  
Wy kpicie sobie z Księżycą,  
A ja wam na to odpowiem –  
Uważam, że jest rzeczą po prostu bezwstydną  
Porównywać słońce ze mną,  
Bo słońce świeci we dnie, gdy i tak jest widno,  
A ja w nocy, gdy jest ciemno.”

### 37. Jan Brzechwa

#### *Kto z kim przestaje (12)*

Kto z kim przestaje, takim się staje –  
Na pewno znacie te obyczaje?

Bocian po deszczu człapał piechotą,  
Bo lubi nogi zanurzać w błoto.

Świnia podobne miewa słabostki  
I chętnie w błoto włazi po kostki.

Bocian odwiedzał świnie z ochotą.  
Plaskał i mlaskał: – Błoto jak złoto!

Ona do niego szła przy sobocie,  
Żeby jej pomógł nurzać się w błocie.

Kwiczął: – Dzięki, dzięki stokrotne,  
Bardzo mi służą kąpiele błotne!

Tak spotkali się wciąż na zmianę  
Bocian ze świnią, świnią z bocianem.

Lecz minął okres pierwszych uniesień,  
Powiało chłodem, nastała jesień

I bocian starym swoim zwyczajem  
Właśnie zamierzał rozstać się z krajem.

Wtem wpadła świnią zirytowana.  
– To w błocie byłam dobra dla pana?

W błocie, w kałuży i nawet w bagnie,  
A teraz pan mnie porzucił pragnie?

Niech pan pomyśli, co pan wyczynia?  
Odrzecz bocian: – Wiem, jestem świnią!

„Kto z kim przestaje, takim się staje.”  
Rzekł. I odleciał w dalekie kraje.

### 38. Jan Brzechwa

#### *Kwoka* (11)

Proszę pana, pewna kwoka  
Traktowała świat z wysoka

I mówiła z przekonaniem:  
„Grunto to dobre wychowanie!”

Zaprosiła raz więc gości,  
By nauczyć ich grzeczności.

Pierwszy osioł wszedł, lecz przy tym  
W progu garnek stłukł kopytem.

Kwoka wielki krzyk podniosła:  
„Widział kto takiego osła?!”

Przyszła krowa. Tuż za progiem  
Zbiła szybę lewym rogiem.

Kwoka gniewna i surowa  
Zawołała: „A to krowa!”

Przyszła świnią prosto z błota.  
Kwoka złości się i miota:

„Co też pani tu wyczynia?  
Tak nabłócić! A to świnią!”

Przyszła baran. Chciał na grzędzie  
Siąść cichutko w drugim rzędzie,

Grzęda pękła. Kwoka wściekła  
Coś o łbie baranem rzekła

I dodała: „Próżne słowa,  
Takich nikt już nie wychowa,

Trudno... Wszyscy się wynosicie!”  
No i poszli sobie goście.

Czy ta kwoka, proszę pana,  
Była dobrze wychowana?

### 39. Jan Brzechwa

#### *Leń* (10)

Na tapczanie siedzi leń,  
Nic nie robi cały dzień.

„O wypraszam to sobie!  
Jak to? Ja nic nie robię?  
A kto siedzi na tapczanie?  
A kto zjadł pierwsze śniadanie?  
A kto dzisiaj pluł i łapał?  
A kto się w głowę podrapał?  
A kto dziś zgubił kalosze?  
O – o! Proszę!”

Na tapczanie siedzi leń,  
Nic nie robi cały dzień.

„Przepraszam! A tranu nie piłem?  
A uszu dzisiaj nie myłem?  
A nie urwałem guzika?  
A nie pokazałem języka?  
A nie chodziłem się strzyć?  
To wszystko nazywa się nic?”

Na tapczanie siedzi leń,  
 Nic nie robi cały dzień.  
 Nie poszedł do szkoły, bo mu się nie chciało,  
 Nie odrobił lekcji, bo czasu miał za mało.  
 Nie zasznurował trzewików,  
 bo nie miał ochoty,  
 Nie powiedział „dzień dobry”,  
 bo z tym za dużo roboty,  
 Nie napił Azorka, bo za daleko jest woda,  
 Nie nakarmił kanarka,  
 bo czasu mu było szkoda;  
 Miał zjeść kolację – tylko ustami mlasnął,  
 Miał położyć się spać – nie zdążył – zasnął.  
 Śniło mu się, że nad czymś  
 ogromnie się trudził;  
 Tak zmęczył się tym snem, że się obudził.

#### 40. Jan Brzechwa *Lis i jaskółka* (15)

Namówił lis jaskółkę,  
 By z nim zawarła spółkę.

„To – rzeczy – proste całkiem:  
 Mam pola pręt z kawałkiem,

Coś na nim zasadzimy,  
 A przed nadejściem zimy

Zbierzemy plon pomału,  
 Pół na pół do podziału,

Pani się zna na roli,  
 Co z dwojga pani woli,

Wierzchołki czy korzonki?”  
 „Wyznamę bez obsłonki,

Że ja wierzchołki wolę.”  
 Lis szybko pobiegł w pole

I zasiał pełno marchwi,  
 Więc się jaskółka martwi:

„Plon każdy rolnik zbiera  
 I nawet lis przechera

Na marchwi się bogaci,  
 A ja mam kupę naci,

Po prostu kupę ziótek  
 Niezdatnych dla jaskółek.

Ha, wpadłam, trudna rada,  
 Lecz tylko raz się wpada!”

A lis już krąży w kółko:  
 „Cóż powiesz mi, jaskółko?”

„To powiem, że na zmianę  
 Tym razem ja dostanę

Korzonki. Co pan na to?”  
 „Ja na to jak na lato,

Wierzchołki nawet wolę.”  
 To rzekłszy pobiegł w pole

I całą przestrzeń pustą  
 Obsadził w mig kapustą.

W ostatnim dniu kwartału,  
 Znów przyszło do podziału:

Lis wziął kapustę całą,  
 Jaskółce zaś zostało

Pięć wiązek i pół szóstej  
 Korzonków od kapusty.

Mówią odtąd jaskółki,  
 Że niedobre są spółki.

#### 41. Jan Brzechwa *Muł* (24)

Był sobie pewien muł.  
 Najlepiej muł się czuł,  
 Gdy stojąc przed wieczorem  
 Nad stawem lub jeziorem  
 Oglądał swe odbicie  
 I wołał: „Czy widzicie?  
 Wprost oczom swym nie wierzę,  
 Żem takie piękne zwierzę!

Ten łeb, jak kocham mamę!  
A uszy? Uszy same,  
Powiedźcie, co są warte!  
Nie! Nie chcę być lampartem,  
Niedźwiedziem ani lwem,  
Bo teraz wreszcie wiem,  
Że każde mądre zwierzę  
Na króla mnie wybierze!"

Muł odtąd należycie  
Oglądał swe odbicie.  
Z odbicia taki czar bił,  
Że muł się nad nim garbił  
I garbił, i pochylał,  
I pysznił się co chwila:  
„Dopiero tu poczułem,  
Jak dobrze jest być mułem!"

Krakały wokół wrony:  
„Popatrzcie, muł zgarbiony!"  
Gil ćwierknął: „Powiem coś ci:  
Trzeba się trzymać prościej!"  
Koń doń przemówił czule:  
„Po co się garbisz, mule?  
Szacunku nie zaskarbi  
Ten, kto się stale garbi."

Muł wierzgnął opryskliwie:  
„Ogromnie wam się dziwię,  
To bardzo brzydki nałóg  
Udzielać innym nauk,  
Sam jestem dosyć kuty!"

I garbił się dopóty,  
Aż w końcu już wyglądał  
Jak młodszy brat wielbłąda.  
A wielbłąd, chyba wiecie,  
Ma duży garb na grzbiecie,  
Wielbłąda żadne zwierzę  
Na króla nie wybierze.

#### 42. Jan Brzechwa *Na straganie* (21)

Na straganie w dzień targowy  
Takie słyszy się rozmowy:

„Może pan się o mnie oprze,  
Pan tak wędnie, panie koprze."  
„Cóż się dziwić, mój szczypiorku,  
Leżę tutaj już od wtorku!"  
Rzecz na to kalarepka:  
„Spójrz na rzepę – ta jest krzepka!"  
Groch po brzuszku rzepę klepie:  
„Jak tam, rzepo? Coraz lepiej?"  
„Dzięki, dzięki, panie grochu,  
Jakoś żyje się po trochu,  
Lecz pietruszka – z tą jest gorzej –  
Błada, chuda, spać nie może."  
– A to feler –  
Westchnął seler.  
Burak stroni od cebuli,  
A cebula doń się czuli:  
„Mój buraku, mój czerwony,  
Czybyś nie chciał takiej żony?"  
Burak tylko nos zatyka:  
„Niech no pani prędzej zmyka,  
Ja chcę żonę mieć buraczą,  
Bo przy pani wszyscy płaczą."  
„A to feler" –  
Westchnął seler.  
Naraz słysząc głos fasoli:  
„Gdzie się pani tu gramoli?!"  
„Nie bądź dla mnie taka wielka!" –  
Odpowiada jej brukselka.  
„Widzieliście, jaka krewka!"  
Zaperzyła się marchewka.  
„Niech rozsądzi nas kapusta!"  
„Co, kapusta?! Głowa pusta?!"  
A kapusta rzecz smutnie:  
„Moi drodzy, po co kłótnie,  
Po co wasze swary głupie,  
Wnet i tak zginiemy w zupie!"  
„A to feler!" –  
Westchnął seler.

#### 43. Jan Brzechwa *Na wyspach Bergamutach* (121)

Na wyspach Bergamutach  
Podobno jest kot w butach,

Widziano także ośła,  
Którego mrówka niosła,

Jest kura samograjka  
Znosząca złote jajka,

Na dębach rosną jabłka  
W gronostajowych czapkach,

Jest i wieloryb stary,  
Co nosi okulary,

Uczone są łososie  
W pomidorowym sosie

I tresowane szczury  
Na szczycie szklanej góry,

Jest słoń z trąbami dwiema  
I tylko... wysp tych nie ma.

#### 44. Jan Brzechwa

##### *Natka-szczerbatka* (25)

Jest w naszym domu schodowa klatka,  
A na tej klatce – lokali pięć.  
W jednym z nich mieszka  
Natka-szczerbatka.  
O niej napisać mam dzisiaj chęć.

Mam chęć napisać, bo to jest gratka,  
Bo to okazja ogromnie rzadka.  
Była więc sobie Natka-szczerbatka...  
Czemu szczerbatka? Zaraz wyjaśnię.  
Wiadomo: każdy człowiek, nim zaśnie,  
Zęby szoruje, by zdrowym być,  
Szczotką i pastą szoruje właśnie.  
A Natka zębów nie chciała myć.

Mówiła: „Nie chcę,  
Szczotka mnie łechce,  
Niech inni myją zęby, gdy chcą,  
A ja nie będę! I żadna siła  
Już mnie nie zmusi, bym zęby myła!”

Co z taką robić? Powiedzcie, co?

Nie wiem, co robić. I wy nie wiecie.  
Dużo jest takich Natek na świecie.  
Myjemy zęby szczotką i pastą,

Cóż więc obchodzi i was, i mnie,  
Cóż w rzeczy samej obchodzi nas to,  
Czy Natka myje zęby, czy nie?  
Cóż nas obchodzi jakaś tam Natka?  
Niech się nią zajmie ojciec i matka –  
My z niej przykładu nie chcemy brać,  
Bo to, po prostu, głupia dzierlatka,  
Która o zęby nie u mnie dbać.

Natka nie dbała, myć ich nie chciała.  
Oto, po prostu, historia cała.

Czy opowiadać mam do ostatka,  
Czemu sąsiedzi od paru lat  
Mówią o Natce: „Natka-szczerbatka”?  
Myślę, że każdy dawno już zgadł,  
Co znaczy taka przypięta łatka  
I to przezwisko: „Natka-szczerbatka”.

#### 45. Jan Brzechwa

##### *Pomidor* (34)

Pan pomidor wlaźł na tyczkę  
I przedrzeźnia ogrodniczkę.  
„Jak pan może,  
Panie pomidorze?!”

Oburzyło to fasolę:  
„A ja panu nie pozwolę!  
Jak pan może,  
Panie pomidorze?!”  
Groch zzieleniał aż ze złości:  
„Że też nie wstyd jest waszmości,  
Jak pan może,  
Panie pomidorze?!”

Rzepa także go zagadnie:  
„Fe! Niedobrze! Fe! Nieładnie!  
Jak pan może,  
Panie pomidorze?!”  
Rozgniewały się warzywa:  
„Pan już trochę nadużywa.  
Jak pan może,  
Panie pomidorze?!”

Pan pomidor zawstydzony,  
Cały zrobił się czerwony

I spadł wprost ze swojej tyczki  
Do koszyczka ogrodniczki.

**46. Jan Brzechwa**  
*Psie smutki* (39)

Na brzegu błękitnej rzeczki  
Mieszkają małe smuteczki.  
Ten pierwszy jest z tego powodu,  
Że nie można wchodzić do ogrodu,  
Drugi – że woda nie chce być sucha,  
Trzeci – że mucha wleciała do ucha,  
A jeszcze, że kot musi drapać,  
Że kura nie daje się złapać,  
Że nie można gryźć w nogę sąsiada  
I że z nieba kiełbasa nie spada,  
A ostatni smuteczek jest o to,  
Że człówek jedzie, a piesek musi biec  
piechotą.  
Lecz wystarczy pieskowi dać mleczko  
I już nie ma smuteczków nad rzeczką.

**47. Jan Brzechwa**  
*Ptasi mózg* (37)

Dnia pewnego leśne ptaki  
Przeczytały napis taki:  
„Tu dla mody i ozdoby  
Wymieniamy ptasie dzioby!”

Szlifujemy, poprawiamy  
I zapłaty nie żądamy”.

Widzą ptaki: dziupla w drzewie,  
Kto w tej dziupli jest – nikt nie wie.

Powiedziały mądre sowy:  
– Nowy dziób to kłopot nowy,  
Poczekajmy z tym do zimy,  
A na wiosnę – zobaczymy.

Słowik nie chciał zmienić dzioba:  
– Mnie się właśnie mój podoba.

Szpak powiedział: – Po co zmiany?  
Dziób mam pięknie szlifowany.

Rzekła pliszka: – Może są tu  
Jakieś dzioby do remontu,  
Do poprawek, do przeróbek,  
Lecz nie mój wytworny dzióbek.

Gwizdnął kos: – Znam chwyt najprostszy,  
Dobrze wiem, jak dziób się ostrzy.

Gil-żółtodziób ćwierknął: – Oby  
Wszyscy mieli takie dzioby!

Dzięcioł milcząc w korę pukał,  
Bo go raz już ktoś oszukał,  
Pukał w korę i sikorę  
Ostrzegł jeszcze w samą porę.

Z dziupli wylazł lisek rudy,  
Zaklął: – Na nic wszystkie trudy!  
Ptakom już nie udowodnię,  
Że się trzeba nosić modnie.  
Ptak ma ptasi mózg! Z tej racji  
Znów zostałem bez kolacji.

**48. Jan Brzechwa**  
*Pytalski* (41)

Na ulicy Trybunalskiej  
Mieszka sobie Staś Pytalski,  
Co gdy tylko się obudzi,  
Pytaniami dręczy ludzi:

W którym miejscu zaczyna się kula?  
Co na deser gotują dla króla?  
Ile kroków jest stąd do Powiśla?  
O czym myślałby stół, gdyby myślał?  
Czy lenistwo na łokcie się mierzy?  
Skąd wiadomo, że Jurek to Jerzy?  
Kto powiedział, że kury są głupie?  
Ile much może zmieścić się w zupie?  
Na co łysym potrzebna łysina?  
Kto indykom guziki zapina?  
Skąd się biorą bruneci na świecie?  
Ile ważą dwa kleksy w kajecie?  
Czy się wierzy niemowle na słowo?  
Czy jaskółka potrafi być krową?

Dziadek już od roku siedzi  
I obmyśla odpowiedzi,  
Babka jakiś czas myślała,  
Ale wkrótce osiwiła.  
Matka wpadła w stan nerwowy  
I musiała zażyć bromu,  
Ojciec zaś poszedł po rozum do głowy  
I kiedy powróci – nie wiadomo.

**49. Jan Brzechwa**  
***Rozmawiała gęś z prosięciem* (43)**

Rozmawiała gęś z prosięciem  
Bardzo głośno i z przejęciem:

„Smutno samej żyć na świecie,  
A po drugie i po trzecie –

Jeśli cenisz wdzięki gęsie,  
Jak najprędzej ze mną żeń się”.

Prosię na to: „Miła gąsko,  
Głowę nieco masz za wąską,

Trochę masz za długą szyję  
I zupełnie inny ryjek.

Niechaj ciebie to nie rani,  
Lecz jesteście niedobrani”.

A gęś znowu: „Cóż, mój drogi,  
Popatrz, ty masz cztery nogi,

Nie masz pierza, nie masz dzioba,  
Ale mnie się to podoba.”

Prosiak skłonił się uprzejmie:  
„Inny tak się tym nie przejmie,

A ja – owszem. Bo zauważ,  
Że ja chodzę, a ty fruwasz,

Jak dogonić zdołam ciebie,  
Gdy szybować będziesz w niebie?”

Na to gęś odpowie znowu:  
„Domowego jestem chowu,

Fruwam raz na sześć miesięcy,  
Żeby nie tyć, i nic więcej”.

Na to prosię znów odpowie:  
„Muszę dbać o swoje zdrowie,

Ty się kąpiesz nieustannie,  
Ty byś chciała mieszkać w wannie,

Ja zaś – jeśli chodzi o to –  
Właśnie bardzo lubię błoto”.

Tutaj gęś już miała dosyć:  
„Nie zamierzam ciebie prosić...”

I dodała z żalem w głosie:  
„Teraz wiem, że jesteś prosię”.

**50. Jan Brzechwa**  
***Ryby, żaby i raki* (51)**

Ryby, żaby i raki  
Raz wpadły na pomysł taki,  
Żeby opuścić staw, sięść pod drzewem  
I zacząć zarabiać śpiewem.  
No, ale cóż, kiedy ryby  
Śpiewały tylko na niby,  
Żaby  
Na aby-aby,  
A rak  
Byle jak.

Karp wydał żałośnie skrzele:  
„Słuchajcie mnie przyjaciele,  
Mam sposób zupełnie prosty –  
Zaczniemy budować mosty!”  
No, ale cóż, kiedy ryby  
Budowały tylko na niby,  
Żaby  
Na aby-aby,  
A rak  
Byle jak.

Rak tedy rzecze: „Rodacy,  
Musimy się wziąć do pracy,  
Mam pomysł zupełnie nowy –  
Zaczniemy kuć podkowy!”

No, ale cóż, kiedy ryby  
 Kuły tylko na niby,  
 Żaby  
 Na aby-aby,  
 A rak  
 Byle jak.  
 Odezwie się więc ropucha:  
 „Straszna u nas posucha,  
 Coś zróbmy, coś zaróbmy,  
 Trochę żywności kupmy!  
 Jest sposób, ja wam mówię,  
 Zaczniemy szyć obuwie!”  
 No, ale cóż, kiedy ryby  
 Szyły tylko na niby,  
 Żaby  
 Na aby-aby,  
 A rak  
 Byle jak.

Lin wreszcie tak powiada:  
 „Czeka nas tu zagłada,  
 Opuściliśmy staw przeciw prawu –  
 Musimy wrócić do stawu.”  
 I poszły. Lecz na ich szkodę  
 Ludzie spuścili wodę.  
 Ryby w płacz, reszta też, lecz czy łzami  
 Zapełni się staw? Zważcie sami,  
 Zwłaszcza że przecież ryby  
 Płakały tylko na niby,  
 Żaby  
 Na aby-aby,  
 A rak  
 Byle jak.

### 51. Jan Brzechwa *Rzepa i miód* (115)

Chwaliła się raz rzepa  
 przed całym ogrodem,  
 Że jest bardzo smaczna z miodem.  
 Na to miód się obruszy  
 i tak jej przygani:  
 „A ja jestem smaczny i bez pani!”

### 52. Jan Brzechwa *Samochwała* (45)

Samochwała w kącie stała  
 I wciąż tak opowiadała:

Zdolna jestem niesłychanie,  
 Najpiękniejsze mam ubranie,  
 Moja buzia tryska zdrowiem,  
 Jak coś powiem, to już powiem,  
 Jak odpowiem, to roztrośnie,  
 W szkole mam najlepsze stopnie,  
 Śpiewam lepiej niż w operze,  
 Znakomicie muchy łapię,  
 Wiem, gdzie Wisła jest na mapie,  
 Jestem mądra, jestem zgrabna,  
 Wiotka, słodka i powabna,  
 A w dodatku daję słowo,  
 Mam rodzinę wyjątkową:  
 Tato mój do pieca sięga,  
 Moja mama – taka tęga,  
 Moja siostra – taka mała,  
 A ja jestem – samochwała!

### 53. Jan Brzechwa *Buty siedmiomilowe* (47)

Pojechał Michał pod Częstochowę,  
 Tam kupił buty siedmiomilowe.

Co stąpnie nogą – siedem mil trzaśnie,  
 Bo Michał takie buty miał właśnie.

Szedł pełen dumy, szedł pełen buty,  
 W siedmiomilowe buty obuty.

W piętnaście minut był już w Warszawie.  
 „Tutaj – powiada – dłużej zabawię!”

Żona spojrzała i zapłakała:  
 „Już nie dopędzę mego Michała.”

Dzieci go ciągle tramwajem gonią,  
 A on już w Kutnie, a on już w Błoniu.

Wybrał się Michał z żoną do kina,  
 Lecz zawędrował do Radzimina.



Chciał starszą córkę odwiedzić w mieście,  
Adres – wiadomo – Złota 30.

Poszedł piechotą, bo było blisko,  
Trafił na Złotą, ale w Grodzisku.

Raz się umówił z teściem na rynku,  
Zanim się spostrzegł – był w Ciechocinku.

Pobiegł z powrotem, myśląc, że zdąży,  
I wnet się znalazł na rynku... w Łomży.

Chciał do Warszawy powrócić wreszcie.  
Ale co chwila był w innym mieście,

W Kielcach, w Kaliszu, w Płocku,  
w Szczecinie  
I w Skierniewicach, i w Koszalinie.

Nie mógł utrafić! Więc pod Opoczmem  
Jęknął żałośnie: „Tutaj odpocznę!”

Usiadł i spojrzał ogromnie struty  
Na swoje siedmiomiliowe buty,

Zdjął je ze złością, do wody wrzucił  
I na bosaka do domu wrócił.

#### **54. Jan Brzechwa** ***Skarżypyta* (48)**

„Piotruś nie był dzisiaj w szkole,  
Antek zrobił dziurę w stole,  
Wanda obrus popłamiła,  
Zosia szyi nie umyła,  
Jurek zgubił klucz, a Wacek  
Zjadł ze stołu cały placek.”  
„Któż się ciebie o to pyta?”  
„Nikt. Ja jestem skarżypyta.”

#### **55. Jan Brzechwa** ***Smok* (53)**

Na Wawelu, proszę pana,  
Mieszkał smok, co zawsze z rana  
Zjadał prosię lub barana.

Przy obiedzie smok połykał  
Cztery kury lub indyka,  
Nadto krowę albo byka.

Nagle raz, przy Wielkim Piątku,  
Krzyknął: „Coś tu nie w porządku!”  
Poczuł wielki ból w żołądku,

Potem spuchła mu wątroba,  
Dwa migdały, płuca oba,  
Jak choroba, to choroba!

Smok pomyślał: „Proszę, proszę,  
Nie mam zdrowia za dwa grosze,  
Czas już zostać mi jarošem.”

I smok biedny od tej pory,  
By oczyścić krew i pory,  
Jadał marchew, jadał pory,

Groch, selery i kapustę,  
Wszystko z wody i nietłuste,  
Żeby kiszki były puste.

Tak za roczkiem mijał roczek,  
Smok nasz stał się jak wymoczek,  
Wprost nie smok, lecz zwykły smoczek.

Odtąd każda mądra niania  
Dziecku daje go do ssania.

#### **56. Jan Brzechwa** ***Sowa* (55)**

Na południe od Rogowa  
Mieszka w leśnej dziupli sowa,  
Która całą noc, do rana,  
Tkwi nad książką, zaczytana.  
Nie podoba się to sroce:  
„Pani czyta całe noce,  
Zamiast się pokrzepić drzemką,  
Pani czyta wciąż po ciemku.  
Czyta się, gdy światło świeci,  
To zły przykład jest dla dzieci!”

Ale sowa, mądry ptak,  
Odpowiada na to tak:

„U-hu, u-hu, u-hu,  
Nie brzęcz mi przy uchu,  
Jestem sowa płowa,  
Sowa mądra głowa,  
Badam dzieje pól i łąk,  
Jeszcze mam czterdzieści ksiąg”.

Dzięcioł, znany weterynarz,  
Rzekł: „Ty sobie złe poczynasz,  
To niezdrowo, daję słowo,  
To niezdrowo, moja sowo,  
Dawno przecież zapadł zmrok,  
Strasznie sobie psujesz wzrok,  
Jak oślepniesz – będzie bieda,  
Nikt ci nowych oczu nie da,  
Nie pomoże i poradnia,  
Czytać chcesz, to czytaj za dnia!”

Ale sowa, mądry ptak,  
Odpowiada na to tak:  
„U-hu, u-hu, u-hu,  
Zmiataj, łapiduchu,  
Jestem sowa płowa,  
Sowa mądra głowa,  
Trudno, niech się ściemnia w krąg,  
Jeszcze mam czterdzieści ksiąg”.

Na południe od Rogowa  
Mieszka w leśnej dziupli sowa.  
Wzrok straciła całkowicie,  
Zmarnowała sobie życie;  
Kiedy sroka leci w pole,  
Pyta: „Czy to ty, dzięciole?”  
Kiedy dzięcioł mknie wysoko,  
Woła: „Dokąd lecisz, sroko?”  
Przeczytała ksiąg czterdzieści,  
Dowiedziała się z ich treści,  
Że kto czyta, gdy jest mrok,  
Może łatwo stracić wzrok.

### 57. Jan Brzechwa *Sójka* (57)

Wybiera się sójka za morze,  
Ale wybrać się nie może.

„Trudno jest się rozstać z krajem,  
A ja właśnie się rozstaję.”

Poleciała więc na kresy  
Pozalać interesy.

Odwiedziła najpierw Szczecin,  
Bo tam miała dwoje dzieci,  
W Kielcach była dwa tygodnie,  
Żeby wypaść się wygodnie,  
Jedną noc spędziła w Gdyni  
U znajomej gospodyni,  
Wpadła także do Pułtusk,  
Żeby w Narwi się poplukać,  
A z Pułtusk do Torunia,  
Gdzie mieszkała jej ciotunia.  
Po ciotuni jeszcze sójka  
Odwiedziła w Gnieźnie wujka,  
Potem matkę, ojca, syna  
I kuzyna z Krotoszyna.  
Pożegnała się z rodziną,  
A tymczasem rok upłynął.

Znów wybiera się za morze,  
Ale wybrać się nie może.

Myśli sobie: Nie zaszkodzi  
Po zakupy wpaść do Łodzi.  
Kupowała w Łodzi jaja,  
Targowała się do maja,  
Poleciała do Pabianic,  
Dała dziesięć groszy za nic,  
A że już nie miała więcej,  
Więc siedziała pięć miesięcy.

„Teraz – rzekła – czas za morze!”  
Ale wybrać się nie może.  
Posiedziała w Częstochowie,  
W Jędrzejowie i w Miechowie,  
Odwiedziła Katowice,  
Cieszyn, Trzynieć, Wadowice,  
Potem jeszcze z lotu ptaka  
Obejrzała miasto Kraka:  
Wawel, Kopiec, Sukiennice,  
Piękne place i ulice.  
„Jeszcze wpadnę do Rogowa,  
Wtedy będę już gotowa.”

Przesiedziała tam do września,  
Bo ją prosił o to chrześniak.  
Odwiedziła w Gdańsku stryja,  
A tu trzeci rok już mija.

Znów wybiera się za morze,  
Ale wybrać się nie może.

„Trzeba lecieć do Warszawy,  
Pozalać wszystkie sprawy,  
Paszport, wizy i dewizy,  
Kupić kufr i walizy.”  
Poleciała, lecz pod Grójcem  
Znów się żal zrobiło sójce.  
„Nic nie stracę, gdy w Warszawie  
Dłużej dzień czy dwa zabawię.”  
Zabawiła tydzień cały,  
Miesiąc, kwartał, trzy kwartały,  
Gdy już rok przebyła w mieście,  
Pomyślała sobie wreszcie:  
„Kto chce zwiedzać obce kraje,  
Niechaj zwiedza. Ja – zostaję.”

#### 58. Jan Brzechwa *Stonoga* (60)

Mieszkała stonoga pod Białą,  
Bo tak się jej podobało.  
Raz przychodzi liścik mały  
Do stonogi,  
Że proszona jest do Białej  
Na pierogi.  
Ucieszyło to stonogę,  
Więc ruszyła szybko w drogę.

Nim zdążyła dojść do Białej,  
Nogi jej się poplątały:  
Lewa z prawą, przednia z tylną,  
Każdej nodze bardzo pilno,  
Szósta zdążyć chce za siódmą,  
Ale siódmej iść za trudno,  
No, bo przed nią stoi ósma,  
Która właśnie jakiś guz ma.

Chciała minąć jedenastą,  
Poplątała się z piętnastą,  
A ta znów z dwudziestą piątą,

Trzydziesta z dziewięćdziesiątą,  
A druga z czterdziestą czwartą,  
Choć wcale nie było warto.

Stanąła stonoga wśród drogi,  
Rozplątać chce sobie nogi.  
A w Białej stygną pierogi!

Rozplątała pierwszą, drugą,  
Z trzecią trwało bardzo długo,  
Zanim doszła do trzydziestej,  
Zapomniała o dwudziestej,  
Przy czterdziestej już się krząta,  
No, a gdzie jest pięćdziesiąta?  
Sześćdziesiątą nogę beszta:  
Prędzej, prędzej! A gdzie reszta?

To wszystko tak długo trwało,  
Że przez ten czas całą Białą  
Przemalowano na zielono,  
A do Zielonej stonogi nie proszono.

#### 59. Jan Brzechwa *Stryjek* (61)

Miał stryjek pod Gródkiem  
Chałupę z ogródkiem.  
„Dużo z tym zachodu,  
Dosyć mam ogrodu!”

I wszystko, co miał, to  
Zamienił na auto.  
Zyskał wiele-mało,  
Dobrze mu się działo.

Jeździł autem tydzień,  
Kiepsko jakoś idzie.  
„Dużo z tym zachodu,  
Nie chcę samochodu,  
Zrobię znów zamianę,  
Lepszą rzecz dostanę.”  
Dostał krowę białą,  
Dobrze mu się działo.

Wypił wiadro mleka,  
Ale znów narzeka:  
„Mam ja krowę białą,

Za to mleka mało.  
Chętnie ją zamienię  
Na radio w tej cenie."  
No i oddał rad ją,  
Biorąc w zamian radio.  
Zyskał wiele-mało,  
Dobrze mu się działo.

Lecz radio, jak wiecie,  
Bardzo trzeszczy w lecie...  
Stryjek myśli sobie:  
„Ano wiem, co zrobię,  
Pudło to zamienię  
Na żywe stworzenie.”  
Mieszkał chłop przy szosie,  
Dał za radio prosię.  
Chętnie wziął je stryjek,  
Pocałował w ryjek:  
Jak nastanie bieda,  
To się prosię sprzeda.

Poszedł stryjek lasem,  
Przyśpiewując basem,  
Dźwiga swoje prosię:  
„Wolę pozbyć go się,  
Mdleją ręce obie,  
Więc najlepiej zrobię,  
Jeśli to stworzenie  
Znów na coś zamienię.”

Siedział drwał pod lasem  
Z siekierką za pasem.  
Stryjek tedy rzecze:  
„Posłuchaj, człowiecze,  
Otóż sprawa taka –  
Ja ci dam prosiaka,  
Ty siekierkę daj mi,  
Zyskam coś przynajmniej.”  
Zyskał wiele-mało,  
Dobrze mu się działo.

Poszedł stryjek lasem  
Z siekierką za pasem.  
Myśli poniewczasie:  
„Na cóż ona zda się?  
Jak spadnie na nogę,  
Stracić nogę mogę!”

Więc zamienił stryjek  
Siekierkę na kijek.  
Zyskał wiele-mało,  
Dobrze mu się działo,  
Bo dostał po dziadku  
Cztery domy w spadku.

## 60. Jan Brzechwa

### *Sum* (62)

Mieszkał w Wiśle sum wąsaty,  
Znakomity matematyk.

Krzyczał więc na całe skrzele:  
„Do mnie, młodzi przyjaciele!

W dni powszednie i w niedziele  
Na życzenie mnożę, dzielę,

Odejmuję i dodaję  
I pomyłek nie uznaję!”

Każdy mógł więc przyjść do suma  
I zapytać: jaka suma?

A sum jeden w całej Wiśle  
Odpowiadał na to ściśle.

Znała suma cała rzeka,  
Więc raz przybył lin z daleka

I powiada: „Drogi panie,  
Ja dla pana mam zadanie,

Jeśli pan tak liczyć umie,  
Niech pan powie, panie sumie,

Czy pan zdoła w swym pojęciu,  
Odjąć zero do dziesięciu?”

Sum uśmiechnął się z przekąsem,  
Liczy, liczy coś pod wąsem,

Wąs sumiasty jak u suma,  
A sum duma, duma, duma.

„To dopiero mam z tym biedę –  
Może dziesięć? Może jeden?”

Upłynęły dwie godziny,  
Sum z wysiłku jest już siny.

Myśli, myśli: „To dopiero!  
Od dziesięciu odjąć zero?  
Żebym miał przynajmniej kredę!  
Zaraz, zaraz... Wiem już... Jeden!

Nie! Nie jeden. Dziesięć chyba...  
Ach, ten lin! To wstrętna ryba!”

A lin szydzi: „Panie sumie,  
W sumie pan niewiele umie!”

Sum ze wstydu schnie i chudnie,  
Już mu liczyć coraz trudniej,

A tu minął wieczór cały,  
Wszystkie ryby się pospały

I nastało znów południe,  
A sum chudnie, chudnie, chudnie...

I nim dni minęło kilka,  
Stał się chudy niczym kilka.

Więc opuścił wody słodkie  
I za żonę pojął szprotkę.

### **61. Jan Brzechwa** ***Szpak i sowa* (63)**

Szpak umiał mówić trzy słowa,  
Że najmądrzejsza jest sowa.  
Pliszka siedziała na dębie,  
Opowiedziała to ziębnie;  
Zięba spotkała się z kosem,  
Ćwierknęła mu to półgłosem;  
Gdy kos się spotkał z jaskółką,  
To samo powtarzał w kółko;  
Kukułka w rozmowie z wroną  
Mówiła to, co mówiono,  
A wrona przez całe noce  
Opowiadała to sroce.

I tak od słowa do słowa  
Orzekła cała dąbrowa,  
Że najmądrzejsza jest sowa.

A sowie przykro okropnie:  
„Niech tego szpaka gęś kopnie,  
Bo szpak popełnia ten błąd, że  
Ma mnie za mądrą. A skądże?  
Ja się zupełnie nie mądrzę,  
Ja jestem głupsza od szpaka,  
Przysięgam, że jestem taka!”

A szpak na sowę się gniewa,  
Od drzewa lata do drzewa,  
Te same słowa powtarza,  
Nieszczęsną sowę obraża  
I mówi, kiedy ją spotka:  
„Udaje głupią. Idiotka!

### **62. Jan Brzechwa** ***Śledzie po obiedzie* (64)**

Bardzo w kuchni gniewały się śledzie,  
Że nikt nie chce ich jeść po obiedzie,  
Tak jak gdyby istniały powody,  
Wyżej cenić owoce lub lody.

Przed obiadem dobry jest śledź,  
A po obiedzie – cicho siedź!

Kucharzowi zrobiło się przykro:  
Taki śledzik, czy z mleczkiem, czy z ikłą,  
Przed obiadem to przysmak nie lada,  
Lecz na deser się śledzi nie jada.

Przed obiadem dobry jest śledź,  
A po obiedzie – cicho siedź!

Na to śledzie: „To pan niech się biedzi,  
Niech ukręci pan lody ze śledzi,  
Bo nie w smak nam są takie zwyczaje,  
Że się śledzi na deser nie daje.

Przed obiadem dobry jest śledź,  
A po obiedzie – cicho siedź?”

Kucharz słuchał milczący i blady,  
Tegoż dnia jeszcze odszedł z posady,  
Nawet nie chciał zgotować kolacji,  
Bo, doprawdy, czyż śledź nie ma racji?

Przed obiadem dobry jest śledź,  
A po obiedzie – cicho siedź!

### 63. Jan Brzechwa

#### *Ślimak* (65)

„Mój ślimaku, pokaż rożki,  
Dam ci sera na pierożki.”

Ale ślimak się opiera:  
„Nie chcę sera, nie jem sera!”

„Pokaż rożki, mój ślimaku,  
Dam ci za to garstkę maku.”

Ślimak chowa się w skorupie.  
„Głupie żarty, bardzo głupie.”

„Pokaż rożki, mój kochany,  
Dam ci za to łyk śmietany.”

Ślimak gniewa się i złości;  
„Powiedziałem chyba dość ci!”

Ale żona, jak to żona,  
Nic jej nigdy nie przekona,

Dalej męczy: „Pokaż rożki,  
Dam ci za to krawat w groszki.”

Ślimak całkiem już znudzony  
Rzecz: „Dość mam takiej żony,

Życie z tobą się ślimaczy,  
Muszę zacząć żyć inaczej!”

I nie mówiąc nic nikomu,  
Po kryjomu wyszedł z domu.

Lecz wyjść z domu dla ślimaka  
To jest rzecz nie byle jaka.

Ślimak pełźnie środkiem parku,  
A dom wisi mu na karku,

A z okienka patrzy żona  
I wciąż woła niestrudzona:

„Pokaż rożki, pokaż rożki,  
Dam ci wełny na pończoszki!”

Ślimak jęknął i oniemiał,  
Tupnął nogą, której nie miał,

Po czym schował się w skorupie  
I do dziś ze złości tupie.

### 64. Jan Brzechwa

#### *Śpioch* (66)

Żył sobie raz chłop na świecie,  
Mieszkał w smorgońskim powiecie,  
A zwał się Drzemalski Roch,  
Największy pod słońcem śpioch.

Kto inny sieje i orze,  
A on się wyspać nie może.  
Od świtu śpi aż po świat:  
Po prostu hańba i wstyd.

Powiada doń żona: „Rochu,  
Zagrzałam ci miskę grochu.”  
Roch młasnął, zasnął i śni  
Przez nowych czternaście dni.

Przychodzi świekra i woła:  
„Wstań, Rochu, idź do kościoła!”  
A Roch pierzynę – hyc!  
I śpi jakby nigdy nic.

Przyjechał starosta z miasta,  
Powiada: „Wstawaj i basta!”  
Roch na to: „Nie mogę wstać,  
Bo bardzo chce mi się spać.”

Aż śmierć się zbliża po trochu.  
„No, wstawaj – powiada – Rochu,  
Najwyższy na ciebie czas,  
Byś wreszcie z barłogu zlął.”

Rochowa snadź Rocha kocha,  
Chce sobą zasłonić Rocha.  
Dzieciaki za matką w szloch:  
„Nasz tato, nasz Roch, nasz śpioch!”

A chłop uprzejmie śmierć wita:  
„Wyśpię się wreszcie do syta!”  
I zasnął na zawsze Roch,  
Największy pod słońcem śpioch.

**65. Jan Brzechwa**  
*Tańcowała igła z nitką (68)*

Tańcowała igła z nitką,  
Igła – pięknie, nitka – brzydko.

Igła cała jak z igiełki,  
Nitce płacząc się supełki.

Igła naprzód – nitka za nią:  
„Ach, jak cudnie tańczyć z panią!”

Igła biegnie drobnym ściegiem,  
A za igłą – nitka biegiem.

Igła górą, nitka bokiem,  
Igła zerka jednym okiem,

Sunie zwinna, zręczna, śmigła.  
Nitka szepce: „Co za igła!”

Tak ze sobą tańcowały,  
Aż uszyły fartuch cały!

**66. Jan Brzechwa**  
*Tydzień (70)*

Tydzień dzieci miał siedmioro:  
„Niech się tutaj wszystkie zbiorą!”

Ale przecież nie tak łatwo  
Radzić sobie z liczną dziatwą:

Poniedziałek już od wtorku  
Poszukuje kota w worku,  
Wtorek środę wziął pod brodę:  
„Chodźmy sitkiem czerpać wodę”.

Czwartek w górze igłą grzebie  
I zaszywa dziury w niebie.

Chcieli pracę skończyć w piątek,  
A to ledwie był początek.  
Zamyśliła się sobota:  
„Toż dopiero jest robota!”

Poszli razem do niedzieli,  
Tam porządnie odpoczęli.

Tydzień drapie się w przedziałek:  
„No, a gdzie jest poniedziałek?”

Poniedziałek już od wtorku  
Poszukuje kota w worku –  
I tak dalej...

**67. Jan Brzechwa**  
*Wielbłąd i hiena (74)*

Jak to czynił wiele razy,  
Szedł raz wielbłąd do oazy,  
A na grzbiecie niósł swe skarby:  
Dwa ogromne, piękne garby.

Zobaczyła go hiena:  
„To dopiero śmieszna scena!  
Inny już ze wstydu zmarłby,  
Gdyby dźwigał aż dwa garby.  
Toż pokraka czworonożna,  
Pęknać wprost ze śmiechu można!”

Wielbłąd spuścił tylko oczy,  
A hiena za nim kroczy  
I wyśmiewa się bez przerwy,  
Wielbłądowi szarpiąc nerwy.

To go wreszcie tak zgniewało,  
Że zebrawszy siłę całą  
Na hienę wpadł, a przy tym  
Tylным kopnął ją kopytem,  
Na pustynię dając susa.

– Nie wyśmiewaj się z garbusa!

**68. Jan Brzechwa*****Wiosenne porządki* (75)**

Wiosna w kwietniu zbudziła się z rana,  
Wyszła wprawdzie troszeczkę zaspana,  
Lecz zajrzała we wszystkie zakątki:  
– Zaczynamy wiosenne porządki.  
Skoczył wietrzyk zamasyście,  
Poodkurzał mchy i liście.  
Z bocznych drózek, z polnych ścieżek  
Powymiatał brudny śnieżek.

Krasnoludki wiadra niosą,  
Myją ziemię ranną rosą.

Chmury, płynąc po błękicie,  
Urządziły wielkie mycie,

A obłoki miękką szmatką  
Polerują słońce gładko,  
Aż się dziwią wszystkie dzieci,  
Że tak w niebie ładnie świeci.

Bocian w górę poszybował,  
Tęczę barwnie wymalował,  
A żurawie i skowronki  
Posypały kwieciem łąki,  
Posypały klomby, grządki  
I skończyły się porządki.

**69. Jan Brzechwa*****Wrona i ser* (76)**

„Niech mi każdy powie szczerze,  
Skąd się wzięły dziury w serze?  
Indyk odrzekł: „Ja właściwie  
Sam się temu bardzo dziwię”.  
Kogut zapiał z galanterią:  
„Kto by też brał ser na serio?”  
Owca stała zadumana:  
„Pójdę, spytam się barana”.  
Koń odezwał się najprościej”,  
„Moja rzecz to dziury w moście”  
Pies obwąchał ser dokładnie:  
„Czuję kota: on tu kradnie!”  
Kot udając, że nie słyszy,  
Miauknął: „Dziury robią myszy”.

Przyleciała wreszcie wrona:

„Sprawa będzie wyjaśniona,  
Próbę dziur natychmiast zrobię,  
Bo mam świetne czucie w dziobie”.  
Bada dziury jak należy,  
Każdą dziurę w serze mierzy,  
Każdą zgłębia i przebiera –  
A gdzie ser jest? Nie ma sera!  
Indyk zsiniał, owca zbladła:  
„Gwałtu! Wrona ser nam zjadła!”  
Na to wrona na nich z góry:  
„Wam chodziło wszak o dziury.  
Wprawdzie ser zużyłam cały,  
Ale dziury pozostały!  
Bo gdy badam, nic nie gadam  
I co trzeba zjeść, to zjadam.  
Trudno. Nikt dziś nie docenia  
Prawdziwego poświęcenia!”

Po czym wrona, jak to ona,  
Poszła sobie obrażona.

**70. Jan Brzechwa*****Wyssane z palca* (77)**

Pan Wincenty ten zwyczaj miał,  
Że nieustannie palec ssał.  
Niegrzeczne dzieci z niego się śmiały:  
„Panie Wincenty, czy pan jest mały?  
Wszak to rozumie się samo przez się,  
Że człowiek dorosły palca nie ssie,  
Dziś niemowlęciu też każda niania  
Ssać, proszę pana, palec zabrania,  
A pan go ciągle ssie jak najęty.  
Czy to wypada, panie Wincenty?”

Sąsiad zdziwiony pytał się:  
„Czemu pan ciągle palec ssie?  
Pan przecież palcem drapie się w głowę,  
Palcem pan zwilża znaczki pocztowe,  
Palcem pan dłubie w uchu, gdy trzeba,  
Palcem pan kręci kuleczki z chleba,  
Palcem pan w brydżu rozdaje karty,  
Palcem pan sprawdza, czy kurz wytarty,  
A potem palec pan do ust wkłada.  
Panie Wincenty, czy to wypada?”



Stał pan Wincenty wielce zmieszany  
I twarz odwracał nawet do ściany:  
„Ach – wzdychał smutnie – wstyd mi szalenie,  
To takie głupie przyzwyczajenie...”  
I zawstydzony jak mały malec,  
Wiecie, co robił? Do ust kładł palec.

Wyznam wam szczerze – na nic wykręty –  
Ja też ssę palec jak pan Wincenty  
I właśnie wiersz ten, co napisałem,  
Po prostu z palca sobie wyssałem.

### **71. Jan Brzechwa** **Zapałka (80)**

Mówiła dumnie zapałka:  
„Pokażcie takiego śmiałka,  
Co w domu zadarłby ze mną,  
Gdy nagle zrobi się ciemno.  
Doprawdy, słońce jest niczym  
Ze swym błyszczącym obliczem,  
Bo tylko w dzień świecić może,  
A ja zaś o każdej porze!”  
„To ci heca!” –  
Rzekła świeca.

Zapałka na to zuchwale:  
„Gdy zechcę, świat cały spale  
I choć nie lubię się chwalić,  
Potrafię Wisłę podpalić.”  
Po czym, po krótkim namyśle,  
Skoczyła i znikła w Wiśle.  
Tak się skończyły przechwałki  
Zarozumiałej zapałki.

„To ci heca!” –  
Rzekła świeca.

### **72. Jan Brzechwa** **Żaba (83)**

Pewna żaba  
Była słaba  
Więc przychodzi do doktora  
I powiada, że jest chora.

Doktor włożył okulary,  
Bo już był cokolwiek stary,  
Potem ją dokładnie zbadał,  
No, i wreszcie tak powiada:

„Pani zanedto się poci,  
Niech pani unika wilgoci,  
Niech pani się czasem nie kąpie,  
Niech pani nie siada przy pompie,  
Niech pani deszczu unika,  
Niech pani nie pływa w strumykach,  
Niech pani wody nie pija,  
Niech pani kałuże omija,  
Niech pani nie myje się z rana,  
Niech pani, pani kochana,  
Na siebie chucha i dmucha,  
Bo pani musi być sucha!”

Wraca żaba od doktora,  
Myśli sobie: „Jestem chora,  
A doktora chora słucha,  
Mam być sucha – będę sucha!”

Leczyła się żaba, leczyła,  
Suszyła się długo, suszyła,  
Aż wyschła tak, że po troszku  
Została z niej garstka proszku.

A doktor drapie się w ucho:  
Nie uszło jej to na sucho!

### **73. Jan Brzechwa** **Żołądek (84)**

Żarłoki mają złe zwyczaje,  
A kto się na noc zbyt naje,  
Temu żołądek spać nie daje.

Ręce więc złośczą się z początku:  
„Ty nam nie dajesz spać, żołądku,  
To jest, żołądku, nie w porządku!”

Niebawem głowa się odzywa:  
„Na złych manierach ci nie zbywa,  
Przez ciebie jestem nieszczęśliwa.”

Po chwili krzyk podnoszą nogi:  
„Chcemy już spać, żołądku drogi,  
A ty zakłócasz sen nasz błogi.”

Wątroba kwęka: „Pora nocna,  
Już ze snu się wybiłam do cna,  
A wszak nie jestem taka mocna.”

Serce się tłucze coraz głośniej:  
„Żołądku, miotasz się nieznośnie,  
Przez ciebie moich snów nie dośnie!”

Oczy i usta jęczą z cicha,  
Zgrzytają zęby, język prycha:  
„Żołądku, dość już, dość, u licha!”

No a żołądek, płacząc prawie,  
Wzdycha: „Cóż mogę rzec w tej sprawie?  
Ja się nie bawię, tylko trawię,

A do strawienia mam, niestety,  
Dwie bułki, masło, ser, kotlety,  
Jeszcze daleko mi do mety...”

Żarłoki mają złe zwyczaje  
I kto się na noc zbyt naje,  
Ten niewyspany potem wstaje.

#### **74. Jan Brzechwa** **Żuk (85)**

Do biedronki przyszedł żuk,  
W okieneczko puk-puk-puk.

Panieneczka widzi żuka:  
„Czego pan tu u mnie szuka?”

Skoczył żuk jak polny konik,  
Z galanterią zdjął melonik.

I powiada: „Wstań, biedronko.  
Wyjdź, biedronko, przyjdź na słońko.

Wezmę ciebie aż na łączkę  
I poproszę o twą rączkę.”

Oburzyła się biedronka :  
„Niech pan tutaj się nie błąka,  
Niech pan zmiata i nie lata,  
I zostawi lepiej mnie,  
Bo ja jestem piegowata,  
A pan – nie!”

Powiedziała, co wiedziała,  
I czym prędzej odleciała,  
Poleciała, a wieczorem  
Ślub już brała – z muchomorem.  
Bo od środka aż po brzegi  
Miał wspaniałe, wielkie piegi.  
Stąd nauka  
Jest dla żuka:  
Żuk na żonę żuka szuka.

#### **75. Jan Brzechwa** **Żuraw i czapla (86)**

Przykro było żurawowi,  
że samotnie ryby łowi.

Patrzy – czapla na wysepce  
Wdzięcznie z błota wodę chłepce.

Rzecz do niej zachwycony:  
„Piękna czaplo, szukam żony,

będę kochał ciebie, wierz mi,  
więc czym prędzej się pobierzmy”.

Czapla piórka swe poprawia:  
„Nie chcę męża mieć żurawia!”

Poszedł żuraw obrażony:  
„Trudno. Będę żył bez żony”.

A już czapla myśli sobie:  
„Czy właściwie dobrze robię?

Skoro żuraw tak namawia,  
chyba wyjdę za żurawia!”

Pomyślała, poczłapała,  
do żurawia zapukała.

Żuraw łykał żurawinę,  
więc miał bardzo kwaśną minę.

„Przyszłam spełnić twe życzenie”.  
„Teraz ja się nie ożenie,

niepotrzebnie pani papla,  
żegnam panią, pani czapla!”

Poszła czapla obrażona.  
Żuraw myśli: „Co za żona!

Chyba pójdę i przeproszę...”  
Włożył czapkę, wdział kalosze,

i do czapli znowu puka.  
„Czego pan tu u mnie szuka?”

„Chcę się żenić”. „Pan na męża?  
Po co pan się nadweręża?

Szkoda było pańskiej drogi,  
drogi panie laskonogi!”

Poszedł żuraw obrażony.  
„Trudno. Będę żył bez żony!”

A już czapla myśli: „Szkoda,  
wszak nie jestem taka młoda,

żuraw prośby wciąż ponawia,  
chyba wyjdę za żurawia”.

W piękne piórka się przybrała,  
do żurawia poczłapała.

Tak już chodzą lata długie,  
jedno chce – to nie chce drugie,

chodzą wciąż tą samą drogą,  
ale pobrać się nie mogą.

## 76. Wanda Chotomska *Dziesięć bałwanków* (98)

Dziesięć bałwanków  
było w jednym lesie,

ni mniej, ni więcej,  
tylko właśnie 10.

Jeden się drapał  
do dziupli na drzewie  
i tak się zdrapał,  
że zostało 9.

Dziewięć bałwanków  
stało na polanie,  
dokładnie dziewięć,  
bałwan przy bałwanie.

Lecz jeden poczuł,  
że go kręci w nosie.  
Jak zaczął kichać,  
to zostało 8.

Osiem bałwanów  
stało w dalszym ciągu,  
lecz jeden bał się  
mrozu i przeciągów.

Więc włożył kozuch  
i okrył się pledem.  
Jak go odkryli,  
to już było 7.

Z siedmiu bałwanków  
jeden zaraz orzekł,  
że się poślizgać  
warto na jeziorze.

Lecz ledwie zdążył  
na jezioro wleźć,  
wpadł w taki poślizg,  
że zostało 6.

Tych sześć bałwanków  
stałoby do teraz,  
lecz jeden bałwan  
zaczął się rozbierać.

Chciał się ochłodzić,  
miał na kąpiel chęć –  
jak się rozebrał,  
to zostało 5.

Z pięciu bałwanów  
jeden zaraz ubył,  
bo go ciekawość  
przywiodła do zguby.

Nie wiedział, po co  
są kaloryfery –  
jak się dowiedział,  
to zostały 4.

Cztery bałwany  
stały w dwuszeregu,  
lecz jeden zaczął  
tupać na kolegów.

Tupał i tupał,  
bo był strasznie zły,  
i tak się stupał,  
że zostały 3.

Te trzy bałwanki  
długo nie powstały,  
bo jeden bałwan  
znał świetne kawały.

Z własnych dowcipów  
śmiał się:  
– Cha! Cha! Cha!  
i pękł ze śmiechu,  
i zostały 2.

A jak została  
tych bałwanów dwójka,  
to się zaczęła  
między nimi bójka...

Dziesięć bałwanków  
stało na polanie.  
Ile zostało?  
Oto jest pytanie!

**77. Wanda Chotomska**  
***Gdyby tygrysy jadły irysy* (110)**

Gdyby tygrysy  
jadły irysy,  
to by na świecie

nie było źle,  
bo każdy tygrys  
irysy by gryzł,  
a mięsa wcale nie.

Jakie piękne życiorysy  
miały wtedy by tygrysy!  
Z antylopą  
mógłby tygrys  
iść do kina  
i irysy by w tym kinie  
sobie wcinał.

Mógłby sobie  
wziąć irysów  
pełną teczkę  
i wyruszyć z owieczkami  
na wycieczkę.

Mógłby pójść  
na podwieczorek  
do gazeli,  
gdzie na pewno by  
serdecznie  
go przyjęli,  
każdy kochałby by tygrysy  
i do wspólnej prosił misy.  
I z radości  
każdy chodziłby  
na rzęsach,  
gdyby tygrysy jadły irysy  
zamiast mięsa.

Tylko jest kwestia,  
że taka bestia  
straszny apetyt  
zazwyczaj ma –  
zapas irysów  
w paszczach tygrysów  
zniknąłby w ciągu  
jednego dnia.

W sklepach byłyby napisy:  
„Brak irysów przez tygrysy.”

Człowiek musiałby  
w ogonku

stać i czekać,  
i nie dostałby irysów  
ani deka.

Mógłby pisać  
w książkach życzeń i zażaleń,  
i wyjść z siebie, i z powrotem  
nie wejść wcale.

No, a gdyby  
obok siebie  
musiał sterczeć,  
to instynkty miałyby człowiek  
wprost krwiożercze.

Każdy z zemsty za irysy  
powygryzałby tygrysy.

I ze złości  
nie zostawił  
ani kęsa,  
gdyby tygrys jadł irysy  
zamiast mięsa.

#### **78. Aleksander Fredro** ***Małpa w kąpielu* (20)**

Rada małpa, że się śmieli,  
Kiedy mogła udać człeka,  
Widząc panią raz w kąpielu,  
Wlaźła pod stół – cicho czeka.  
Pani wyszła, drzwi zamknęła;  
Małpa figlarz – nuż do dzieła!  
Wziąwszy pański czepek ranny,  
Prześcierało  
I zwierciadło –  
Szust do wanny!  
Dalej kurki kręcić żwawo!  
W lewo, w prawo,  
Z dołu, z góry,  
Aż się ukrop puścił z rury.  
Ciepło – miło – niebo – raj!  
Małpa myśli: „W to mi graj!”  
Hajże! Kozły, nurki, zwroty,  
Figle, psoty,  
Aż się wody pod nią mąca!  
Ale ciepła coś za wiele...

Trochę nadto.. Ba, gorąco!...  
Fraszka! małpa nie ciełę,  
Sobie poradzi:  
Skąd ukrop ciecze,  
Tam palec wsadzi.  
– Aj, gwałtu! Piecze!  
Nie ma co czekać,  
Trzeba uciekać!  
Małpa w nogi,  
Ukrop za nią – tuż, tuż w tropy,  
Aż pod progi.  
To nie żarty – parzy stopy...  
Dalej w okno!... Brzęk! – Uciekła!  
Że tylko palce popiekła,  
Nader szczęśliwa.  
Tak to zwykle małpom bywa.

#### **79. Aleksander Fredro** ***Paweł i Gawęł* (35)**

Paweł i Gawęł w jednym stali domu,  
Paweł na górze, a Gawęł na dole;  
Paweł, spokojny, nie wadził nikomu,  
Gawęł najdziksz wymyślał swawole.  
Ciągłe polował po swoim pokoju:  
To pies, to zając – między stoły, stołki  
Gonił, uciekał, wywracał koziołki,  
Strzelał i trąbił, i krzyczał do znoju.  
Znosił to Paweł, nareszcie nie może;  
Schodzi do Gawęła i prosi w pokorze:  
– Zmiłuj się waćpan, poluj ciszej nieco,  
Bo mi na górze szyby z okien lecą.  
A na to Gawęł: – Wolność, Tomku,  
W swoim domku.  
Cóż było mówić? Paweł ani pisał,  
Wrócił do siebie i czapkę nacisnął.  
Nazajutrz Gawęł jesz-  
cze smacznie chrapie,  
A tu z powały coś mu na nos kapie.  
Zerwał się z łóżka i pędzi na górę.  
Sztuk! puki – Zamknięto. Spo-  
gląda przez dziurę  
I widzi... Cóż tam? cały pokój w wodzie,  
A Paweł z wędką siedzi na komodzie.  
– Co waćpan robisz? – Ryby sobie łowią.  
– Ależ, mospanie, mnie kapie po głowie!  
A Paweł na to: – Wolność, Tomku,

W swoim domku.  
Z tej to powiastki morał w tym sposobie:  
Jak ty komu, tak on tobie.

**80. Czesław Janczarski**  
*Sen zajęczka* (44)

Zasnął na półce  
zając z ceraty.  
Śni mu się może  
listek sałaty.

A może łąka  
i leśna ścieżka,  
tam, gdzie prawdziwy  
zajęczek mieszka...

**81. Maria Konopnicka**  
*A jak poszedł król...* (114)

A jak poszedł król na wojnę,  
Grały jemu surmy zbrojne,  
Grały jemu surmy złote  
Na zwycięstwo, na ochotę...

A jak poszedł Stach na boje,  
Zaszumiały jasne zdroje,  
Zaszumiało kłosów pole  
Na tęsknotę, na niedolę...

A na wojnie świszczą kule,  
Lud się wali jako snopy,  
A najdzielniej biją króle,  
A najęściej giną chłopcy.

Szumiały orły chorągwiane,  
Skrzypi kędyś krzyż wioskowy...  
Stach śmiertelną dostał ranę,  
Król na zamek wraca zdrowy...

A jak wjeżdżał w jasne wrota,  
Wyszła przeciw zorza złota  
I zagrały wszystkie dzwony  
Na słoneczne światła strony.

A jak chłopu dół kopali,  
Zaszumiały drzewa w dali,

Dzwoniły mu przez dąbrowę  
Te dzwoneczki, te liliowe...

**82. Maria Konopnicka**  
*Jak szła Wisła do morza* (139)

A ta śliczna Wisła  
Na Śląsku wytrysła,  
Przeleciała kawał świata,  
Nim tu do nas przyszła.  
Przeleciała Śląsko,  
Przeleciała Kraków.  
Czerpało z niej magiereczką  
Niemąło junaków!  
Przeleciała Kraków,  
Poszła pod Warszawę,  
Rozśpiewała swoim szumem  
Każde serce prawe!  
Spod Warszawy poszła  
Pod wysokie Płocko,  
Zaświeciła stu gwiazdami  
Świętojańską nocką!  
A zasię spod Płocka  
Pod ten Toruń stary  
Z złotym żytem i pszenicą  
Poniosła galary.  
Spod Torunia zasię  
Do Gdańska leciała,  
Otwartymi ramionami  
Gdańsko powitała.  
I wzięła w ramiona  
Wielu ziem przestworza,  
Zaszumiała pieśnią życia,  
Skoczyła do morza!

**83. Maria Konopnicka**  
*Muchy samochwały* (23)

U chomika w gospodzie  
Siedzą muchy przy miodzie.  
Siedzą, piją koleją  
I z pajaków się śmieją.

Podparły się łapkami  
Nad pełnymi kuflami.  
Zagiął chomik żupana,  
Miód dolewa do dzbanu.

– Żebyś kumo, wiedziała,  
Com już sieci narwała,  
Com z pajaków nadrwiła,  
Tobyś ledwo wierzyła!

– Moja kumo jedyna,  
Czy mi pajak nowina?  
Śmiech doprawdy mnie bierze...  
Pajak... także mi zwierzę!

– Żebyś, kumo wiedziała!  
Trzem pajakom bez mała,  
Jak się dobrze zasadzę,  
Trzem pajakom poradzę!...

– Moja kumo kochana!  
(Chomik! dolej do dzbana!)  
Moja kumo jedyna,  
Czy mi pajak nowina?

Prawi jedna, to druga,  
A tu z kąta coś mruga...  
Prawi czwarta i piąta,  
A coś czai się z kąta.

Pajak ci to, niecnota,  
Nić – tak długą – namota!  
Zdusił muchy przy miodzie  
W chomikowej gospodzie.

#### **84. Maria Konopnicka** ***Nasza czarna jaskółeczka* (146)**

Nasza czarna jaskółeczka  
Przyleciała do gniazdeczka  
Przez daleki kraj,

Bo w tym gniazdku się rodziła,  
Bo tu jest jej strzecha miła,  
Bo tu jest jej raj!  
A ty, czarna jaskółeczko,  
Nosisz piórka na gniazdeczko,  
Ścielesz dziatkom je!

Ścielże sobie, ściel, niebogo,  
Chłopcy pójda swoją drogą,  
Nie ruszą go, nie!

#### **85. Maria Konopnicka** ***Parasol* (33)**

Wuj parasol sobie sprawił.  
Ledwo w kątku go postawił,  
Zaraz Julka, mały Janek  
Cap! za niego, smyk! na ganek.  
Z ganku w ogród i przez pola  
Het, używać parasola!

Idą pełni animuszu:  
Janek, zamiast w kapeluszu,  
W barankowej ojca czapce,  
Julka w czepku po prababce,  
Do wiatraka pana Mola!...  
A wuj szuka parasola.

Już w ogrodzie żabka mała  
Spod krzaczka ich przestrzegała:  
– Deszcz, deszcz idzie! Deszcz, deszcz  
leci!  
Więc do domu wracać, dzieci!  
Mała żabka, ta na czasie  
Jak ekonom stary zna się  
I jak krzyknie: – Deszcz! – to hola!  
Trza tęgiego parasola!

Lecz kompania nasza miła  
Wcale żabce nie wierzyła.  
– Niech tam woła! Niech tam skrzeczy!  
Taka żaba!... Wielkie rzeczy!  
Co nam wracać za niewola!  
Czy nie mamy parasola?

Wtem się zerwie wichur srogi,  
Dzieci w krzyk i dalej w nogi...  
Szumią trawy, gną się drzewa,  
To już nie deszcz, to ulewa;  
A najgorsza teraz dola  
Nieszczęsnego parasola.

W górę gną się jego żebra,  
Deszcz nań chlusta jakby z cebra,  
Pękł materiał... Aż pod chmury  
Wzniósł parasol pęd wichury.  
Darmo dzieci krzyczą: – Hola!  
Łapaj! Trzymaj parasola!

Nie wiem, jak się to skończyło,  
Lecz podobno niezbyt miło;  
Żabki o tym może wiedzą,  
Co pod grzybkiem sobie siedzą.  
– Prosim państwa, jeśli wola,  
Do naszego parasola!

### 86. Maria Konopnicka

#### *Stefek Burczymucha* (58)

O większego trudno zucha,  
Jak był Stefek Burczymucha,  
– Ja nikogo się nie boję!  
Choćby niedźwiedź... to dostoję!  
Wilki?... Ja ich całą zgraję  
Pozabijam i pokraję!  
Te hieny, te lamparty  
To są dla mnie czyste żarty!  
A pantery i tygrysy  
Na sztyk wezmę u swej spisy!  
Lew!... Cóż lew jest?! – Kociak duży!  
Naczytałem się podróży!  
I znam tego jegomości,  
Co zły tylko, kiedy pości.  
Szakał, wilk?... Straszna nowina!  
To jest tylko większa psina!...  
(Bysia mijam zaś z daleka,  
Bo nie lubię, gdy kto szczeka!)  
Komu zechcę, to dam radę!  
Zaraz za ocean jadę  
I nie będę Stefkiem chyba,  
Jak nie chwycę wieloryba!  
I tak przez dzień boży cały  
Zuch nasz trąbi swe pochwały,  
Aż raz usnął gdzieś na sianie...  
Wtem się budzi niespodzianie.  
Patrzy, aż tu jakieś zwierzę  
Do śniadania mu się bierze.  
Jak nie zerwie się na nogi,  
Jak nie wrzaśnie z wielkiej trwogi!  
Pędzi jakby chart ze smyczy...  
– Tygrys, tato! Tygrys! – krzyczy.  
– Tygrys?... – ojciec się zapyta.  
– Ach, lew może!... Miał kopyta  
Straszne! Trzy czy cztery nogi,  
Paszczę taką! Przy tym rogi...  
– Gdzie to było?

– Tam na sianie.  
– Właśnie porwał mi śniadanie...

Idzie ojciec, służba cała,  
Patrzają... a tu myszka mała  
Polna myszka siedzi sobie  
I ząbkami serek skrobie!...

### 87. Maria Konopnicka

#### *Zamiary Stasia* (79)

Nieraz sobie myślę o tym,  
Czym ja będę, jak urosnę.  
Czy kuć będę w kuźni młotem,  
Czy obrabiać piłą sosnę?

Czy też może własną grzędę  
Orać przyjdzie sochą krzywą?  
Czy na tratwach flisem będę  
Wisłą spławiał złote żniwo?

Czy zapadłszy w puszcze, w knieje,  
Dzielnym stanę się leśnikiem,  
Co to nigdy nie błednieje,  
Choć się spotka z wilkiem, z dzikiem?

Albo może będę badał  
Het, na niebie, księżyc złoty,  
Ludziom dziwy opowiadał  
I tłumaczył gwiazd obroty?

Może w księgach się zagrzebię  
Aż po uszy, aż do brody!  
I jak pszczoła zgubię siebie,  
Słodkie braciom ciągnąc miody.

O to jedno proszę Boga,  
Niech mnie darzy szczęściem takim:  
Jak bądź pójdzie moja droga,  
Żebym nie był złym próżniakiem!

### 88. Maria Konopnicka

#### *Zła zima* (137)

Hu! Hu! Ha! Nasza zima zła!  
Szczypie w nosy, szczypie w uszy,  
Mroźnym śniegiem w oczy prószy,



Wichrem w polu gna!  
Nasza zima zła!

Hu! Hu! Ha! Nasza zima zła!  
Płachta na niej długa, biała,  
W ręku gałąź oszroniała,  
A na plecach drwa...  
Nasza zima zła!

Hu! Hu! Ha! Nasza zima zła!  
A my jej się nie boimy,  
Dalej śnieżkiem w plecy zimy,  
Niech pamiątkę ma!  
Nasza zima zła!

**89. Ignacy Krasicki**  
*Dzieci i żaby* (116)

Koło jeziora  
Z wieczora  
Chłopcy wkoło biegali  
I na żaby czuwali;  
Skoro która wypływała,  
Kamieniem w łeb dostawała.  
Jedna z nich, śmielszej natury,  
Wystawiwszy łeb do góry,  
Rzekła: „Chłopcy, przestańcie,  
bo się źle bawicie!  
Dla was to jest igraszką,  
nam idzie o życie”.

**90. Ignacy Krasicki**  
*Kruk i lis* (z Ezopa) (14)

Bywa często zwiedzionym,  
Kto lubi być chwalonym.  
Kruk miał w pysku ser ogromny;  
Lis, niby skromny,  
Przyszedł do niego i rzekł: „Miły bracie,  
Nie mogę się nacieszyć,  
kiedy patrzę na cię.  
Cóż to za oczy!  
Ich blask aż mroczy!  
Czyż można dostać  
Takową postać?  
A pióra jakie!  
Szkłnięce, jednakie!

A jeśli nie jestem w błędzie,  
Pewnie i głos śliczny będzie”.  
Więc kruk w kantaty; skoro pysk rozdziawił,  
Ser wypadł, lis go porwał i kruka zostawił.

**91. Ignacy Krasicki**  
***Lew i zwierzęta*** (9)

Gdy się wszystkie zwierzęta u lwa znajdowały,  
Był dyskurs, jaki przymiot w zwierzu doskonały.  
Słoń roztropność zachwalał, żubr mienił powagę,  
Wielbłądy wstrzemięźliwość, lamparty odwagę,  
Niedźwiedź moc znamienitą, koń ozdobną postać,  
Wilk staranie przemysłne jak zdobywczy dostać,  
Sarna kształtną subtelność, jeleni piękne rogi,  
Ryś odzienie wytworne, zając ręce nogi,  
Pies wierność, liszka umysł w fortele obfity,  
Baran łagodność, osioł żywot pracowity.  
Rzekł lew, gdy się go wszyscy o zdanie pytali:  
„Według mnie, ten najlepszy, co się najmniej chwali”.

**92. Ignacy Krasicki**  
***Mądry i głupi*** (140)

Nie nowina, że głupi mądrego przegadał.  
Kontent więc, iż uczony nic nie odpowiadał,  
Tym bardziej jeszcze krzycheć przeraźliwie począł;  
Na koniec zmordowany gdy sobie odpoczął,  
Rzekł mądry, żeby nie był w odpowiedzi dłużny;  
„Wiesz, dlaczego dzwon głośny? Bo wewnątrz jest próżny.”

**93. Ignacy Krasicki**  
***Mysz i kot*** (19)

Mysz, dlatego że niegdyś całą książkę zjadła,  
Rozumiała, iż wszystkie rozumy posiadała.  
Rzekła więc towarzyszkom: „Nędzę waszą skrócę,  
Spuśćcie się tylko na mnie, ja kota nawrócę!”  
Posłano więc po kota; Kot, zawsze gotowy,  
Nie uchybił minuty, stanął do rozmowy.  
Zaczęła mysz egzortę: kot jej pilnie słuchał,  
Wzdychał, płakał... Ta widząc, iż się udobruchał,  
Jeszcze bardziej wpadała w kaznodziejski zapał,  
Wysunęła się z dziury – A wtem kot ją złapał.

**94. Ignacy Krasicki*****Ptaszki w klatce* (102)**

„Czegóż płaczesz? – staremu mówił czyżyk młody –  
Masz teraz lepsze w klatce niż w polu wygody”.  
„Tyś w niej zrodzon – rzekł stary – przeto ci wybaczę;  
Jam był wolny, dziś w klatce – i dlatego płaczę.”

**95. Ignacy Krasicki*****Żółw i mysz* (138)**

Że zamknięty w skorupie niewygodnie siedział,  
Żałowała mysz żółwia; żółw jej odpowiedział:  
„Miej ty sobie pałace, ja mój domek ciasny.  
Prawda, nie jest wspaniały, szczupły, ale własny”.

**96. Antoni Marianowicz*****Dziesięcioro murzyniełek* (97)**

Dziesięcioro Murzyniełek,  
Figlowało ranną porą.  
Jedno z nich ze śmiechu pękło  
I zostało dziewięcioro.

Dziewięcioro do teatru  
Poszło kiedyś zgrają całą.  
Jedno tak się zagapiło,  
Że ośmioro pozostało.

A z ośmiorga Murzyniełek  
Wnet siedmioro było, bo się  
Jedno całkiem przewierciło  
Dłubiąc sobie palcem w nosie.

Tych siedmioro raz czytało  
Bajki bardzo, bardzo nudne  
I to szóste tak ziewało,  
Że połknęło w mig to siódme.

Zaś sześciorgu do obiadu  
Ktoś kiszoną dał kapustę,  
Więc pięcioro pozostało,  
Bo się zakwasiło szóste.

W chowanego się bawiła  
Murzyniełek całą piątka.

Nigdy już nie znaleziono  
Ukrytego Murzyniećka.

Czworo kąpiel brało w wannie,  
Baraszkując, że aż miło,  
Pozostało tylko troje,  
Bo się jedno wymydliło.

Z trojga małych Murzyniećek  
Drugie grało na klawniecie  
I tak strasznie fałszowało,  
Że nie zniosło tego trzecie.

Dwoje z nich zawędrowało  
W pewien wiejski raz zakątek,  
Lecz niestety gęś kopnęła  
Przedostatnie z Murzyniećek.

A ostatnie Murzyniećko  
Wzięło sobie żonkę małą  
I w ten sposób z Murzyniećek  
Żadne już nie pozostało.

### 97. Adam Mickiewicz

#### *Lis i kozioł* (17)

Już był w ogródku, już witał się z gąską:  
Kiedy skok robiąc wpadł w beczkę wkopaną,  
Gdzie wodę zbierano;  
Ani pomyśleć o wyskoczeniu.  
Chociaż wody nie było i nawet nie grząsko,  
Studnia na półczwarta łokcia,  
Za wysokie progi  
Na lisie nogi.  
Zrąb tak gładki, że nigdzie nie wścibić paznokcia.  
Postaw sięż teraz w tego lisa położeniu!  
Inny zwierz pewno załamałby łapy  
I bił się w chrapy,  
Wołając gromu, ażeby go dobił.  
Nasz lis takich głupstw nie robił;  
Wie, że rozpaczać jest to zło przydawać do zła.  
Zawsze maca wkoło zębem,  
A patrzy w górę; jakoż wkrótce ujrzał kozła,  
Stojącego tuż nad zrębem,  
I patrzącego z ciekawością w studnię,  
Lis wnet spuścił pysk na dno, udając, że pije,  
Cmoka mocno, głośno chłepce,

I tak sam do siebie szepce:  
„Oto mi woda, takiej nie piłem, jak żyję,  
Smak lodu, a czysta cudnie.  
Chce mi się całemu splukać,  
Ale mi ją szkoda zbrukać.  
Szkoda!  
Bo co też to za woda!”  
Kozioł, który tam właśnie przyszedł wody szukać:  
„Ej! – krzyknął z góry – Ej, ty ryży kudła,  
Wara od źródła!”  
I hop w dół. Lis mu na kark, a z karku na rogi,  
A z rogów na zrąb i w nogi.

**98. Adam Mickiewicz**

***Zając i żaba*** (z La Fontaine’a) (78)

Szarak, co nieraz bywał w kłopotach i trwogach,  
Nie tracąc serca, póki czuł się rączy,  
Teraz podupadł na nogach.  
Poczuł, że się źle z nim skończy.  
Więc jęknął z głębi serca: „Ach, nie masz pod słońcem  
Lichszego powołania jak zostać zającem!  
Co mię w dzień pies, lis, kruk, kania i wrona,  
Nawet i ona,  
Jak chce, tak gania.  
A w noc gdy drzemię, oko się nie zmruża,  
Bo lada komar bzyknie przez siatki pajęczne,  
Wnet drży me serce zajęcze,  
Tchórząc tchórzliwiej od tchórza.  
Zbrzydło mi życie, co jest wiecznym niepokojem,  
Postanowiłem dziś je skończyć samobojem.  
Żegnaj więc, miedzo, lat mych wiośnianych kolebko!  
Wy kochanki młodości, kapusto i rzepko,  
Pożegnalnymi łzami dozwólcie się skropić!  
Oznajmuję wszem wobec, że idę się topić!”  
Tak z płaczem gdy do stawu zwraca skoki słabe,  
Po drodze stąpił na żabę.  
Ta mu, jak raca, drgnąwszy spod nóg szusła  
I z góry na łeb w staw plusła.  
A zając rzekł do siebie: „Niech nikt nie narzeka,  
Że jest tchórzem, bo cały świat na tchórze stoi;  
Każdy ma swoją żabę, co przed nim ucieka,  
I swojego zająca, którego się boi”.

**99. Hanna Ożogowska**  
***Żuczek i żabki* (134)**

Jedna żabka z drugą żabką  
 napotkały żuka.  
 Stał na dróżce, gorzko płakał,  
 swojej mamy szukał.  
 Pocieszały żabki żuka:  
 – Twoja mama w lesie,  
 widziałyśmy, szła z koszyczkiem,  
 jagód ci przyniesie.  
 Żuczek zaraz przestał płakać,  
 otarł oczy łapką.  
 Ale zanim poszedł dalej,  
 podziękował żabkom.

**100. Janina Porazińska**  
***Bajka iskierki* (143)**

Z popielnika na Wojtusia  
 iskiereczka mruga:  
 – Chodź, chodź.. bajkę ci opowiem.  
     Bajka będzie dłu...ga:  
  
 Była sobie Baba Jaga,  
     miała chatkę z masła.  
 A w tej chatce straszne dziwy!...  
     Psst...  
     iskierka zgasła.

Z popielnika na Wojtusia  
 iskiereczka mruga:  
 – Chodź, chodź.. bajkę ci opowiem.  
     Moja będzie dłu...ga...

**101. Stefania Szuchowa**  
***Kotek się uczy* (3)**

Dość już figlów. Nasz kocina  
 pierwszą klasę dziś zaczyna.  
 Ogon? Ogon jeden mam,  
 policzyłem sobie sam!  
 Nosek — jeden. Łapką czuję.  
 Teraz uszy porachuję.  
 Dwa mam uszka! Myję dwa,  
 więc odpowiedź nie jest zła.  
 Przytulę się do kanapki,

będę teraz liczyć łapki  
 jedna, druga,  
 trzecia, czwarta...  
 Ta odpowiedź piątki warta!  
 Dość już mam tych kocich psot.  
 Jestem uczeń, a nie kot!

**102. Julian Tuwim**  
***Kotek* (2)**

Miauczy kotek: miau!  
 – Coś ty, kotku, miał?  
 – Miałem ja miseczkę mleczka,  
 Teraz pusta już miseczka,  
 A jeszcze bym chciał.

Wzdycha kotek: o!  
 – Co ci, kotku, co?  
 – Śniła mi się wielka rzeka,  
 Wielka rzeka pełna mleka  
 Aż po samo dno.

Pisnął kotek: pii...  
 – Pij, koteczku, pij!  
 Skulił ogon, zmrużył ślupie,  
 Śpi – i we śnie mleczko chlipie,  
 Bo znów mu się śni.

**103. Julian Tuwim**  
***List do dzieci w pewnej***  
***bardzo ważnej sprawie* (16)**

Drogie dzieci! W tym liściku  
 O jedno was proszę:  
 Żebyście się co dzień myły,  
 Bo brudnych nie znoszę.

Czy pod studnią, czy na misce,  
 W rzece, czy w sadzawce –  
 Ale myć się! Bo przyjadę  
 I sam wszystko sprawdzę!

Myć się, dzieci, myć do czysta,  
 Chłopcy i dziewczynki,  
 Bo inaczej powiem, żeście  
 Nie dzieci, lecz świnki!

Trzeć się mydłem, gąbką, szczotką,  
W misce, w nurtach rzeczki!  
Bądźcie czyste!  
Z poważaniem  
Autor tej książeczki

**104. Julian Tuwim**  
***Mróz* (22)**

W ostry mróz chłopek wiózł  
Z lasu chrust na wozie,  
Skrzypi coś, oś nie oś,  
Trzaska chrust na mrozie.

Tężał mróz, wicher rósł,  
Pędząc jak w sto koni,  
Trzeszczy wóz, trzeszczy mróz,  
Chłop zębami dzwoni.

Szkap: brr! Chłop jej: prr! –  
A podwozie zgrzyta,  
Gwiżdże wiatr, śwista bat,  
Stukają kopyta.

Chrzęst i brzęk, zgrzyt i stęk,  
Hałas jak w fabryce!  
Mniejszy mróz, lżejszy wóz  
Przy takiej muzyce.

**105. Julian Tuwim**  
***Nauka* (26)**

Nauczali mnie mnóstwa mądrości,  
Logarytmów, wzorów formułek,  
Z kwadracików, trójkącików i kółek  
Nauczali mnie nieskończoności.

Rozprawiali o „cudach przyrody”,  
Oglądałem różne tajemnice:  
W jednym szkiełku „życie w kropli wody”,  
W drugim zaś – „kanały na księżycu”.

Mam tej wiedzy zapas nieskończony;  
 $2R\ H_2SO_4$   
Jabłka, lampy Crookesy, Newtony  
Azot, wodór, zmiany atmosfery.

Wiem o kuli, napełnionej lodem.  
O bursztynie, gdy się go pociera...  
Wiem, że ciało, pogrążone w wodę  
Traci tyle, ile... et cetera.

Ach, wiem jeszcze, że na drugiej półkuli  
Słońce świeci, gdy u nas jest ciemno!  
Różne rzeczy do głowy mi wkuli,  
Tumanili nauką daremną.

I nic nie wiem, i nic nie rozumiem,  
I wciąż wierzę biednymi zmysłami,  
Że ci ludzie na drugiej półkuli  
Muszą chodzić do góry nogami.

I do dziś mam taką szkolną trwogę:  
Bóg mnie wyrwie – a stanę bez słowa!  
– Panie Boże! Odpowiadać nie mogę,  
Ja... wymawiam się, mnie boli głowa...

Trudna lekcja. Nie mogłem od razu  
Lecz nauczę się... po pewnym czasie...  
Proszę! Zostaw mnie na drugie życie  
Jak na drugi rok w tej samej klasie.

**106. Julian Tuwim**  
***Okulary* (28)**

Biega, krzyczy pan Hilary:  
„Gdzie są moje okulary?”

Szuka w spodniach i w surducie,  
W prawym bucie, w lewym bucie.

Wszystko w szafach przewracał,  
Maca szlafrok, palto maca.

„Skandal! – krzyczy. – nie do wiary!  
Ktoś mi ukradł okulary!”

Pod kanapą, na kanapie,  
Wszędzie szuka, parska, sapie!

Szpera w piecu i w kominie,  
W mysiej dziurze i w pianinie

Już podłogę chce odrywać,  
Już milicję zaczął wzywać.

Nagle – zerknął do lusterka...  
Nie chce wierzyć...Znowu zerk.

Znalazł! Są! Okazało się,  
Że je ma na własnym nosie.

**107. Julian Tuwim**  
***O Grzesiu kłamczuchu***  
***i jego cioci (29)***

- Wrzuciłeś Grzesiu list do skrzynki, jak prosiłam?
- List, proszę cioci? List? Wrzuciłem, ciociu miła!
- Nie kłamiesz, Grzesiu? Lepiej przyznaj się kochanie!
- Jak ciocię kocham, proszę cioci, że nie kłamię!
- Oj, Grzesiu kłamiesz! Lepiej powiedz po dobroci!
- Ja miałbym kłamać? Niemożliwe, proszę cioci!
- Wuj Leon czeka na ten list, więc daj mi słowo.
- No, słowo daję! I pamiętam szczegółowo:

List był do wuja Leona,  
A skrzynka była czerwona,  
A koperta... no, taka... tego...  
Nic takiego nadzwyczajnego,  
A na kopercie – nazwisko  
I Łódź... i ta ulica z numerem,  
I pamiętam wszystko:  
Że znaczek był z Belwederem,  
A jak wrzucałem list do skrzynki,  
To przechodził tatuś Halinki,  
I jeden oficer też wrzucał,  
Wysoki – wysoki,  
Taki wysoki, że jak wrzucał, to kucał,  
I jechała taksówka... i powóz,  
I krowę prowadzili ... i trąbił autobus  
I szły jakieś trzy dziewczynki,  
Jak wrzucałem ten list do skrzynki...  
Ciocia głową pokiwała,  
Otworzyła szeroko oczy ze zdumienia:  
– Oj, Grzesiu, Grzesiu!  
Przecież ja ci wcale nie dałam  
Żadnego listu do wrzucenia!...



**108. Julian Tuwim**  
***Pstryk!* (38)**

Sterczy w ścianie taki pstryczek,  
 Mały pstryczek-elektryczek,  
 Jak tym pstryczkiem zrobić pstryk,  
 To się widno robi w mig.  
 Bardzo łatwo:  
 Pstryk – i światło!  
 Pstryknąć potem jeszcze raz,  
 Zaraz mrok otoczy nas.  
 A jak pstryknąć trzeci raz –  
 Znowu dawny świeci blask.  
 Taką siłę ma tajemną  
 Ten ukryty w ścianie smyk!  
 Ciemno – widno – widno – ciemno.  
 Któż to jest ten mały pstryk?  
 Może świetlik? Może ogień?  
 Jak tam dostał się i skąd?  
 To nie ogień. To przewodnik.  
 Taki drut, a w drucie PRĄD.  
 Robisz pstryk i włączasz PRĄD!  
 Elektryczny bystry PRRRĄD!  
 I stąd światło?  
 Właśnie stąd!

**109. Julian Tuwim**  
***Rok i bieda* (40)**

Cztery biedy na tym świecie:  
 Pierwsza bieda wiosną,  
 Ale słońko silniej świeci  
 I kwiateczki rosną.

Drugą biedę lato niesie,  
 A z nią troski, smutki,  
 Ale za to w ciemnym lesie  
 Smaczne są jagódki.

Trzecia bieda idzie za tą,  
 Trapi nas jesienią,  
 Ale za to w babie lato  
 Jabłka się czerwienią.

Czwarta bieda: wiatr, zimnisko,  
 Mróz odetchnąć nie da,

Ale za to wiosna blisko  
 I – wiosenna bieda.

**110. Julian Tuwim**  
***Rycerz Krzykalski* (50)**

Oto rycerz Krzykalski.  
 Spójrzcie, co za mina!  
 Zdarzyło się mu kiedyś  
 Złapać Tatarzyna.

Krzyczy: „Hura!  
 To moja odwaga i męstwo!  
 Wróg w niewoli! Ja górą!  
 Odniosłem zwycięstwo!”

Nieustraszony jestem,  
 Więc natarłem zbrojnie!  
 Hura! hura! Jam pierwszy  
 Śmiałek na tej wojnie.

Któż by się mógł porównać  
 Z takim bohaterem?  
 Niech tu sam król przyjedzie  
 Z największym orderem!

Dla mnie wszystkie zaszczyty!  
 Dla mnie cześć i chwała!  
 Złapałem Tatarzyna!  
 Zdobyłem trzy działa!”

Więc krzyczą mu:  
 „Przyprowadź tego Tatarzyna!”  
 A Krzykalski: „Nie mogę,  
 Bo mnie za łeb trzymają!”

**111. Julian Tuwim**  
***Słoń Trąbalski* (52)**

Był sobie słoń, wielki – jak słoń.  
 Zwał się ten słoń Tomasz Trąbalski.  
 Wszystko, co miał, było jak słoń!  
 Lecz straszny był zapominalski.

Słoniową miał głowę i nogi słoniowe,  
 I kły z prawdziwej kości słoniowej,

I trąbę, którą wspaniale kręcił,  
Wszystko słoniowe – oprócz pamięci.

Zaprosił kolegów słoni na karty  
Na wpół do czwartej.  
Przychodzą – ryczą: „Dzień dobry, kolego!”  
Nikt nie odpowiada,  
Nie ma Trąbalskiego.  
Zapomniał! Wyszedł!  
Miał przyjść do państwa Krokodyłów  
Na filiżankę wody z Nilu:  
Zapomniał! Nie przyszedł!

Ma on chłopczyka i dziewczynkę,  
Miłego słonika i śliczną słoninkę.  
Bardzo kocha te swoje słonięta,  
Ale ich imion nie pamięta.  
Synek nazywa się Biały Ząbek,  
A ojciec woła: „Trąbek! Bombek!”  
Córeczce na imię po prostu Kachna,  
A ojciec woła: „Grubachna! Wielgachna!”

Nawet gdy własne imię wymawia,  
Gdy się na przykład komuś przedstawia,  
Często się myli Tomasz Trąbalski  
I mówi: „Jestem Tobiasz Bimbalski”.

Żonę ma taką – jakby sześć żon miał!  
(Imię jej: Bania, ale zapomniał).  
No i ta żona kiedyś powiada:  
„Idź do doktora, niechaj cię zbada,  
Niech cię wyleczy na stare lata!”  
Więc zaraz poszedł – do adwokata.  
Potem do szewca do rejenta.  
I wszędzie mówi, że nie pamięta!  
„Dobrze wiedziałem, lecz zapomniałem,  
Może kto z panów wie czego chciałem?”

Błąka się, krąży, jest coraz później,  
Aż do kowala trafił, do kuźni.  
Ten chciał go podkuć, więc oprzytomniał,  
Przypomniał sobie to, co zapomniał!

Kowal go zbadał, miechem podmuchał,  
Zajrzał do gardła, zajrzał do ucha,  
Potem opukał młotem kowalskim  
I mówi: „Wiem już, panie Trąbalski!

Co dzień na głowę wody kubełek  
Oraz na trąbie zrobić supełek”.  
I chlust go wodą! Sekundę trwało  
I w supeł związał trąbę wspaniałą!

Pędem poleciał Tomasz do domu.  
Żona w krzyk: „Co to?!” – „Nie mów nikomu!  
To dla pamięci!” – „O czym?” – „No... chciałem...”  
– „Co chciałeś?” – „Nie wiem! Już zapomniałem!”

**112. Julian Tuwim**  
***Słówka i słufka* (54)**

Dziś po dyktandzie w szkole  
Wrócił Jerzyk do domu markotny.  
Ziewał, ziewał – i zdrzemnął się przy stole,  
Bo i dzień był jakiś senny i słotny.  
I przyszły do Jerzyka trzy słówka:  
„Brzózka”, „Jabłko”, „Główka”  
I powiedziały:  
– Jestem Brzózka, nie „bżuska”.  
– Jestem Jabłko, nie „japko”.  
– Jestem Główka, nie „głufka”.  
Jak można tak znieważać urodę naszą i ród?  
Trzeba się uczyć! Uważać!  
Na pewno opłaci się trud.  
Nie pomogą tu żadne wykręty, wymówki.–  
I rzuciły mu na stół swoje wizytówki,  
Żeby wiedział, z kim ma do czynienia,  
I wyzbył się takich zwyczajów prostackich:  
Jabłko z Jabłońskich,  
Brzózka z Brzozowskich,  
Główka z Głowackich.  
– A gdy i nadal będziesz sadił błąd po błędzie,  
To zrobimy z Jerzego – Jeżego,  
Złego jeża kolczastego;  
I co? Przyjemnie ci będzie?  
Wystąpiły na Jerzego siódme poty!  
Obudził się – i do roboty!

**113. Julian Tuwim**  
***Spóźniony słowik* (56)**

Płaczę pani Słowikowa w gniazdku na akacji,  
Bo pan Słowik przed dziewiątą miał być na kolacji.  
Tak się godzin wyznaczonych pilnie zawsze trzyma,  
A tu już po jedenastej – i Słowika nie ma!

Wszystko stygnie: zupka z muszek na wieczornej rosie,  
Sześć komarów nadziewanych w konwaliowym sosie,  
Motyl z różną, przyprawiony gęstym cieniem z lasku,  
A na deser – tort z wietrzyka w księżycowym blasku.

Może mu się co zdarzyło? Może go napadli?  
Szare piórka oskubali, srebrny głosik skradli?  
To przez zazdrość! To skowronek z bandą skowroniątek!  
Piórka – głupstwo, bo odrosną, ale głos – majątek!

Nagle zjawia się pan Słowik, poświstuje, skacze...  
„Gdzieś ty latał? Gdzieś ty fruwał? Przecież ja tu płaczę!”  
A pan słowik słodko ćwierka: „wybacz, moje złoto,  
Ale wieczór taki piękny, że szedłem piechotą!”

#### 114. Julian Tuwim

##### *Stół* (59)

Wyrośło w lesie drzewo potężne,  
Twarde, wysmukłe i niebosiężne.

Raz przyszli drwale, drzewo zrąbali,  
Bardzo się przy tym naharowali.

Potem je konie na tartak wlokły,  
Tak się zziąjały, że całe zmokły.

Na tym tartaku warczące piły  
Tak drzewo cięły, że się stępiły.

Kupił te szorstkie listwy i deski  
Stolarz warszawski, Adam Wiśniewski.

Adam Wiśniewski, nie lada majster,  
Wziął piłę, młotek, hebel i kłajster.

Mierzył, heblował, kleił, sposobił,  
Zbijał, malował, wreszcie stół zrobił.

Tyle to trzeba było mozołu  
Dla sporządzenia jednego stołu.

#### 115. Julian Tuwim

##### *Taniec* (67)

Skoczył stołek do wiaderka,  
Zaprosił je do oberka,

Dzbanek z półki – hyc na ziemię:  
„Ja nie gorszy! Poproście mię!”

A za dzbankiem talerz skoczył,  
Dokoluśka się potoczył,  
Piec, choć grubas, złapał kija  
I ochoczo nim wywija.

Biedna miotła w kącie stoi,  
Też by chciała, lecz się boi,  
Bo jak w tańcu się rozluźni,  
To ją będą zbierać później.

Tańczy skrzynia i siekiera,  
Aż się miotle na płacz zbiera.  
Już nie może ustać dłużej  
I tak płąsa, aż się kurzy!

**116. Julian Tuwim**  
*Trudny rachunek* (69)

Szły raz drogą trzy kaczuszki,  
Grzeczne, że aż miło:  
Pierwsza biała, druga czarna,  
A trzeciej nie było.

Na spotkanie tym kacuszkom  
Dwie znajome wyszły:  
Pierwsza z krzaków, druga z sieni,  
Trzecia prosto z Wisły.

Aż tu jeszcze jedna idzie  
Bardzo wesolutka,  
Idzie sobie, podskakuje,  
A ta druga – smutna.

Siadły wszystkie na ławeczce,  
Wtem dziewiąta krzyczy:  
„Pięć nas było, a jest osiem!  
Kto nas wreszcie zliczy?”

Na to mówi jej ta trzecia:  
„Sprawa bardzo trudna!  
Wysłałam pierwsza, przysłałam szóstą,  
Teraz jestem siódma!”

I nie mogły się doliczyć,  
Nic nie wyszło z tego,  
Więc do domu, choć to kaczkę,  
Wróciły gęsiego.

**117. Julian Tuwim**  
*W aeroplanie* (71)

Miała babcia kurkę,  
Kurkę – złotopiórkę,  
Wesołą kokoszkę,  
Zwariowaną troszkę.  
Kiedyś jej ta kurka  
Uciekła z podwórka.  
Babcia za nią truchtem drepce,  
„Wracaj” – krzyczy... – „A ja nie chcę!”

A tam zaraz blisko  
To było lotnisko,

Kurka się tam zapędziła,  
Aeroplan zobaczyła,  
A że była dobra skoczka,  
Wskoczyła tam nasza kwoczką.  
Wtedy babcia – hopla! –  
Też na aeroplan.

Jak nie zaczną się szamotać,  
Drapać, dziobać, rzucać, miotać,

Szarpać, łapać się za rygle,  
To przy skrzydle, to przy śmigle.

Aż przez takie szamotanie  
Motor warknął niespodzianie,

Śmigło kręci się jak fryga  
I samolot w górę dźwiga.

Kurka w skrzek, babcia w płacz:  
„Co się dzieje? Kurko, patrz!”

Kurka w bek, babcia w krzyk,  
A on sobie kozła – fik!

Kurka gdacze, babcia płacze,  
A on sobie buja, skacze,

Coraz wyżej się unosi,  
Chociaż babcia błaga, prosi,

Chociaż kurka motor dziobie,  
Kółka drapie, śrubki skrobie,

Aeroplan coraz chyżej,  
Coraz śmielej, coraz wyżej!

Na dół popatrzyły,  
Dziwy zobaczyły:

Wielkie góry – jak kupki piasku,  
Wielkie drzewa – jak krzaczki w lasku,  
Rzeki – srebrne wstążeczki,  
Łąki – zielone chusteczki,  
Domy – klocki drewniane,  
Pola – kratki malowane,  
Jeziora – jak donice,  
Pociągi – jak gąsienice,  
Ludzie – jak mrówki,  
Krowy – jak boże krówki,  
A kurek to nawet nie widać.  
Popatrzyły do góry –  
Co zobaczyły? Chmury?  
Akurat!

Chmury już w dole były  
I ziemię zasłoniły.

„Ach, babciu – krzyczy kurka –  
Na głowie stanął świat!”  
Aż tu naraz w środku nieba  
Księżyc zjawia się przed niemi,  
Ze sto razy chyba większy  
Niż ten, który widać z ziemi:  
Przymrużył jedno ślipie,  
A drugim groźnie łypie,  
Otworzył usta jak okno.  
I byłby samolot połknął,  
Ale babcia zeskoczyła  
I nagle się obudziła.

Patrzy – porządek wszędzie,  
Nic złego się nie dzieje,  
Kurka siedzi na grzędzie  
I z babci się śmieje.

### 118. Julian Tuwim *Warzywa* (73)

Położyła kucharka na stole:  
kartofle,  
buraki,  
marchewkę,  
fasolę,  
kapustę,  
pietruszkę,  
selery  
i groch.

Och!  
Zaczęły się kłótnie,  
Kłóćą się okrutnie:  
Kto z nich większy,  
A kto mniejszy,  
Kto ładniejszy,  
Kto zgrabniejszy:  
kartofle?  
buraki?  
marchewka?  
fasola?  
kapusta?  
pietruszką?  
selery?  
czy groch?

Ach!  
Nakrzyczały się, że strach!  
Wzięła kucharka,  
Nożem ciach!  
Pokrajała, posiekała:  
kartofle,  
buraki,  
marchewkę,  
fasolę,  
kapustę,  
pietruszkę,  
selery  
I groch –  
I do garnka!

**119. Julian Tuwim**  
***Zosia-Samosia* (82)**

Jest taka Zosia,  
Nazwano ją Zosia Samosia,  
Bo wszystko „Sama! sama! sama!”  
Ważna mi dama!  
Wszystko sama lepiej wie,  
wszystko sama robić chce,  
Dla niej szkoła, książka, mama  
Nic nie znaczą – wszystko sama!  
Zjadła wszystkie rozumy,  
Więc co jej po rozumie?  
Uczyć się nie chce – bo po co,  
Gdy sama wszystko umie?  
A jak zapytać Zosi:  
– Ile jest dwa i dwa?  
– Osiem!  
– A kto był Kopernik?  
– Król!  
– A co nam Śląsk daje?  
– Sól!  
– A gdzie leży Kraków?  
– Nad Wartą!  
– A uczyć się warto?  
– Nie warto!  
Bo ja sama wszystko wiem  
i śniadanie sama zjem,  
I samochód sama zrobię  
I z wszystkim poradzę sobie!  
Kto by się tam uczył, pytał,  
Dowiadywał się i czytał,  
Kto by sobie głowę łamał,  
Kiedy mogę sama, sama!  
– Toś ty taka mądra dama?  
A kto głupi jest?  
– Ja sama!

**120. Julian Tuwim**  
***Kapuśniaczek* (101)**

Jak wesoły milion drobnych wilgnych muszek,  
Jakby z worków szarych mokry, mżący maczek,  
Sypie się i skacze dżdżu wodnisty puszek,  
Rośny pył jesienny, siwy kapuśniaczek.

Słabe to, maleńkie, ledwo samo kropi,  
Nawet w blachy bębnić nie potrafi jeszcze,  
Ot, młodziutki deszczyk, fruwające kropki,  
Co by strasznie chciały być dorosłym deszczem.

Chciałyby ulewą lunąć w gromkiej burzy,  
Miasto sieć na ukos chlustającą chłostą,  
W rynnach się rozpluskać, rozlać się w kałuży,  
Szyby dziobać łzawą i zawiłą ospą...

Tak to sobie marzy kapanina biedna,  
Sił ostatkiem puszczając się w ostatnim dreszczu...  
Lecz cóż? Spójrz: na drucie jeździ kropla jedna.  
Już ją wróbel strząsnął. Już po całym deszczu.

**121. Julian Tuwim**  
***Gorące mleko*** (103)

Każą pić gorące mleko,  
Chłopca mdli na widok mleka.  
W gardle więźnie spazm wściekłości:  
Nie chcę mleka! Nie chcę mleka!

Żeby by w odmet zieloności  
Rozwierzganą wtargnąć bandą,  
Na chłopczyka przed werandą  
Czterech dzikich Siouxów czeka.

W parujące, z kozuchami,  
Dmucha wódz ich zrozpaczony.  
Rozpluskaną szklanką mleka  
Wolny obłok niebem goni.

**122. Julian Tuwim**  
***Figielek*** (113)

Raz się komar z komarem przekomarzać zaczął,  
Mówiąc, że widział raki, co się winkiem raczą.

Cietrzew się zacietrzewił słysząc takie słowa,  
Sęp zasępił się strasznie, osowiła sowa,

Kura dała drapaka, że aż się kurzyło,  
Zając zajęczał smętnie, kurczę się skurczyło.

Kozioł fiknął koziołka, słoń się cały słaniał,  
Baran się rozindyczył, a indyk zbaraniał.



**123. Julian Tuwim**  
***Idzie Grześ*** (117)

Idzie Grześ  
 Przez wieś,  
 Worek piasku niesie,  
 A przez dziurkę  
 Piasek ciurkiem  
 Sypie się za Grzesiem.

„Piasku mniej –  
 Nosić łżej!”  
 Cieszy się głuptasek.  
 Do dom wrócił,  
 Worek zrzucił;  
 Ale gdzie ten piasek?

Wraca Grześ  
 Przez wieś,  
 Zbiera piasku ziarnka.  
 Pomaluśku  
 Powoluśku  
 Zebrała się miarka.

Idzie Grześ  
 Przez wieś,  
 Worek piasku niesie,  
 A przez dziurkę  
 Piasek ciurkiem  
 Sypie się za Grzesiem...  
 I tak dalej... i tak dalej...

**124. Julian Tuwim**  
***Rzeczka*** (117)

Płynie, wije się rzeczka  
 Jak błyszcząca wstążeczka,  
 Tu się srebrzy, tam ginie,  
 A tam znowu wypłynie.

Woda w rzeczce przejrzysta,  
 Zimna, bystra i czysta,  
 Biegnać mruży i szumi,  
 Ale kto ją zrozumie?

Tylko kamień i ryba  
 Znają mowę tę chyba,

Ale one, jak wiecie,  
 Znane milczki na świecie.

**125. Julian Tuwim**  
***Gabryś*** (127)

Był raz głupi Gabryś. A wiecie, co robił?  
 Kiedy konie żarły, on im owies drobił.  
 Sitem wodę czerpał, ptaki uczył fruć, fruwać,  
 Poszedł do kowala: kozy chciał podkuwać.  
 Czapkę kwiat nakrywał, kiedy deszczyk rosił,  
 Liczył dziury w płocie, drwa do lasu nosił.

Zimą domek z lodu zbudował przed chatą  
 „Będę miał – powiada – mieszkanie na lato”.  
 Gdy go słońce piekło, to na słońce dmuchał,  
 A za topór chwycił, gdy go gryzła mucha.  
 A tatusia pytał, czy mu księżyc kupi...  
 Taki był ten Gabryś. A jaki? No, głupi.

**126. Julian Tuwim**  
***Dyzio marzyciel*** (128)

Położył się Dyzio na łące,  
 Przygląda się niebu błękitnemu  
 I marzy:  
 „Jaka szkoda, że te obłoczki płynące  
 Nie są z waniliowego kremu...  
 A te różowe –  
 Że to nie lody malinowe...  
 A te złociste, pierzaste –  
 Że to nie stosy ciastek...  
 I szkoda, że całe niebo  
 Nie jest z tortu czekoladowego...  
 Jaki piękny byłby wtedy świat!  
 Leżałbym sobie, jak leżę,  
 Na tej murawie świeżej,  
 Wyciągnąłbym tylko rękę  
 I jadł...i jadł...i jadł...”

**127. Julian Tuwim**  
***Wszyscy dla wszystkich*** (131)

Murarz domy buduje,  
 Krawiec szyje ubrania,  
 Ale gdzieżby co uszył,  
 Gdyby nie miał mieszkania?

A i murarz by przecie  
Na robotę nie ruszył,  
Gdyby krawiec mu spodni  
I fartucha nie uszył.

Piekarz musi mieć buty,  
Więc do szewca iść trzeba,  
No, a gdyby nie piekarz,  
Toby szewc nie miał chleba.

Tak dla wspólnej korzyści  
I dla dobra wspólnego  
Wszyscy muszą pracować,  
Mój maleńki kolego.

**128. Julian Tuwim**  
***Dwa wiatry*** (133)

Jeden wiatr – w polu wiał,  
Drugi wiatr – w sadzie grał:  
Cichuteńko, leciuteńko,  
Liście pieścił i szeleścił,  
Mdlał...

Jeden wiatr – pędziwiatr!  
Fiknął kozła, plackiem spadł,  
Skoczył, zawiał, zaszybował,  
Świdrem w górę zakołował  
I przewrócił się, i wpadł  
Na szumiący senny sad,  
Gdzie cichutko i leciutko  
Liście pieścił i szeleścił  
Drugi wiatr..  
Sfrunął śniegiem z wiśni kwiat,  
Parsknął śmiechem cały sad,  
Wziął wiatr brata za kamrata,  
Teraz z nim po polu lata,  
Gonią obaj chmury, ptaki,  
Mkną, wplątują się w wiatraki,  
Głupkowate myślą śmigi,  
W prawo, w lewo, świst, podrygi,  
Dmą płucami ile sił,  
Łobuzują, pal je lichu!...

A w sadzie cicho, cicho...

**129. Julian Tuwim**  
***Cuda i dziwy*** (135)

Spadł kiedyś w lipcu  
Śnieżek niebieski,  
Szczekały ptaszki,  
Ćwierkały pieski.

Fruwały krówki  
Nad modrą łąką,  
Śpiewało z nieba  
Zielone słońko.

Gniazdka na kwiatkach  
Wiły motylki.  
Trwało to wszystko  
Może dwie chwilki.

A zobaczyłem  
Ten świat uroczy,  
Gdy miałem właśnie  
Przymknięte oczy.

Gdym je otworzył,  
Wszystko się skryło  
I znów na świecie  
Jak przedtem było.

Wszystko się pięknie  
Dzieje i toczy..  
Lecz odtąd – często  
Przymykam oczy.

**130. Julian Tuwim**  
***Dwa Michały*** (142)

Tańcowały dwa Michały,  
Jeden duży, drugi mały.  
Jak ten duży zaczął krążyć,  
To ten mały nie mógł zdążyć.

Jak ten mały nie mógł zdążyć,  
To ten duży przestał krążyć.  
A jak duży przestał krążyć,  
To ten mały mógł już zdążyć.

A jak mały mógł już zdążyć,  
Duży znowu zaczął krążyć.  
A jak duży zaczął krążyć,  
Mały znowu nie mógł zdążyć.

Mały Michał ledwo dychał,  
Duży Michał go popychał,  
Aż na ziemię popadały  
Tańczące dwa Michały.

**131. Julian Tuwim**  
*Bambo* (144)

Murzynek Bambo w Afryce mieszka,  
Czarną ma skórę ten nasz koleżka.

Uczy się pilnie przez całe ranki  
Ze swej murzyńskiej „Pierwszej czytanki”.

A gdy do domu ze szkoły wraca,  
Psoci, figluje – to jego praca.

Aż mama krzyczy: „Bambo, łobuzie!”  
A Bambo czarną nadyma buzię.

Mama powiada: „Napij się mleka”,  
A on na drzewo mamie ucieka.

Mama powiada: „Chodź do kąpieli”,  
A on się boi, że się wybieli.

Lecz mama kocha swojego synka,  
Bo dobry chłopak z tego Murzynka.

Szkoda, że Bambo czarny, wesoły,  
Nie chodzi razem z nami do szkoły.

**132. Julian Tuwim**  
*Ptasie plotki* (145)

Przyszła gąska do kaczuszeki,  
Obgadały kurze nóżki.

Do indyczki przyszła kurka,  
Obgadały kacze piórka.

Przyszła kaczka do perliczki,  
Obgadały dziób indyczki.

Kaczka kacze wykwakala,  
Co gęś o niej nągęgała.

Na to rzekła gęś, że kaczka  
Jest złodziejka i pijaczka.

O indyczce zaś pantarka  
Powiedziała, że plotkarka.

Teraz bójka wśród podwórka,  
Że aż lecą barwne piórka.

**133. Julian Tuwim**  
*Abecadło* (147)

Abecadło z pieca spadło,  
O ziemię się hukło,  
Rozsypało się po kątach,  
Strasznie się potłukło:  
I – zgubiło kropeczkę,  
H – złamało kładeczkę,  
B – zbiło sobie brzuszki,  
A – zwichnęło nóżki,  
O – jak balon pękło,  
aż się P przełękło,  
T – daszek zgubiło,  
L – do U wskoczyło,  
S – się wyprostowało,  
R – prawą nogę złamało,  
W – stanęło do góry dnem  
i udaje, że jest M.



# BIBLIOGRAFIA

## Źródła

- Asnyk A., *Poezje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Brzechwa J., *Brzechwa dzieciom*, Sara, Warszawa 2002.
- Brzechwa J., *Najpiękniejsze wiersze*, Zielona Sowa, Kraków 2005.
- Brzechwa J., *Sto bajek*, Siedmioróg, Wrocław 2011.
- Brzechwa J., *Tańcowała igła z nitką*, Czytelnik, Warszawa 1984.
- Chotomska W., *Gdyby tygrysy jadły irysy*, Jaworski, Warszawa 2004.
- Grodzka K., *Świat ucznia. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa 3. Część 1*, Juka, Warszawa 2004.
- GUS, *Rocznik demograficzny*, Warszawa 2011.
- Janczarski Cz., *Gdzie mieszka bajeczka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Kobyłecka W., Prządka E., *Kto wymyślił choinki? Antologia wierszy dla dzieci*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1986.
- Konopnicka M., *Co słonko widziało*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Konopnicka M., *Poezje*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Konopnicka M., Jachowicz S., *Stefek Burczymucha i inne wiersze*, Wilga, Warszawa 2009.
- Krasicki I., *Bajki. Wybór*, Książka i Wiedza, Warszawa 1951.
- Mickiewicz A., *Wiersze I*, Czytelnik, Warszawa 1982.
- Śnieciński J. M., *Bicie serca. Wiersze okolicznościowe dla wszystkich klas szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Tuwił J., *Słoń Trąbalski i inne wiersze*, Ibis, Poznań 2009.
- Tuwił J., *Wiersze dla dzieci*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2011.
- Tuwił J., *Wiersze wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Tuwił J., Jachowicz S., Fredro A. i inni, *Wiersze dla najmłodszych*, SBM, Warszawa 2011.
- <http://www.euroverlux.com.pl/> [25.04.2012].
- <http://www.ewm1.pl/newpl/tresc.php?id=51&baza=aktu&c=b&rodzaj=51>, [25.04.2012].
- <http://www.men.gov.pl> [23.01.2013].
- <http://www.jeremias.de/pl/o-nas.html> [25.04.2012]
- <http://www.kigalczynski.pl/prace/konferencje/krakow2003/referaty/sliwinski.pdf> [25.04.2012]

<http://www.polanex.com.pl/> [25.04.2012].

[www.artefakt.info.pl/doc/Kulturoterapia-humanistyczna.doc](http://www.artefakt.info.pl/doc/Kulturoterapia-humanistyczna.doc) [31.01.2013].

### Słowniki

- Aduszkiewicz A. (red.), *Słownik filozofii*, Świat Książki, Warszawa 2009.
- Baggini J., Fosl P.S., *Przybornik etyka. Kompendium metod i pojęć etycznych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2010.
- Baggini J., Fosl P.S., *Przybornik filozofa. Kompendium metod i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2010.
- Bralczyk J., *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Drabik L., Sobol E., *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Dunaj B., *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wilga, Warszawa 1996.
- Hartman J., *Słownik filozofii*, Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Kordos M., Skwarczyński M., Zawadowski W., *Leksykon matematyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1993.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Płociennik I., Podlaska D., *Słownik wiedzy o języku*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa – Bielsko-Biała 2008.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

### Opracowania

- Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci. Funkcje – kategorie – gatunki*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2001.
- Armstrong Th., *7 rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj*, tłum. M. Witkowska, MT Biznes, Warszawa 2009.
- Arrive J.Y., *Jak przeżywać emocje: rozpoznawanie emocji, diagnozowanie problemów emocjonalnych, świadome przeżywanie emocji*, tłum. A. Waśko-Bongiraud, Czarna Owca, Warszawa 2009.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Babicki J.C., *Istota wychowania*, „Wychowawca” 1929, nr 1.
- Babicki J.C., *O wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1933, nr 3.
- Bagby Ph., *Kultura i historia*, tłum. J. Jedlicki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975.
- Baluch A., *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Bęczkowska K., *Współczesna poezja dla dzieci i jej wartości*, Oficyna Wydawnicza „STON 2”, Kielce 2004.
- Bharwaney G., *Twoje emocjonalne ja. Jak podnieść swoje EQ*, tłum. A. Kanclerz, Helion, Gliwice 2008.

- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, w: A. Dobosz, A. P. Kowalski (red.), *Bezpieczeństwo ontologiczne*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2007.
- Black M., *Metaphor*, „Proceedings of the Aristotelian Society. New Series” 1954–1955, t. 55.
- Borowska-Beszta B., *Echa ekspresji. Kulturoterapia w andragogice specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Britton R., Pacewicz A., Pacewicz P., *Wyjście z raju*, „Gazeta Wyborcza” 2010, nr 177.
- Bruner J. S., *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1964.
- Bruner J. S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasieńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2010.
- Brzechwa J., *O Kopciuszku, o śpiących królewnach i malowniczym moście*, w: „*Nasza Księgarnia*” – 40 lat działalności dla dziecka i szkoły, Warszawa 1961.
- Brzezińska A. I (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Brzezińska A. I., *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, w: J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2010.
- Brzezińska A. I., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Buksiński T., Pakszys E. (red.), *W kręgu filozofii nauki, kultury i społeczeństwa*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009.
- Bunda M., *Poszukiwany Bill Rogers*, „Polityka” 2010, nr 26 (2762).
- Burszta W. J., Januszkiewicz M. (red.), *Kulturo-znawstwo: dyscyplina bez dyscypliny?*, Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2012.
- Chrzanowska A., *Oda do radości*, „Charaktery” 2010, nr 7 (162).
- Chrzastowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Cieślakowski J. (wybór i oprac.), *Antologia poezji dziecięcej*, Wrocław 1981.
- Claparède É., *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów*, tłum. J. Jastrzębska, Książnica-Atlas, Lwów 1923.
- Claparède É., *Szkoła na miarę*, tłum. Z. Ziemiński, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Claparède É., *Wychowanie funkcjonalne*, tłum. M. Ziemińska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Czarnowski S., *Kultura*, w: A. Menclaw (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Czerkasowa J., *Próba lingwistycznej interpretacji tropów (metafora)*, „Pamiętnik Literacki” 1971, z. 3.
- Czernianin W., *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii*, „Przegląd Biblioterapeutyczny” 2011, r. I.

- Darasz W. J., *Mały przewodnik po wierszu polskim*, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 2003.
- Dauzenroth E., *Janusz Korczak życie dla dzieci*, tłum. T. Semczuk, WAM, Kraków 2005.
- Dobosz A., Kowalski A. P. (red.), *Bezpieczeństwo ontologiczne*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2007.
- Dobrzyńska T., *Metafora – symbol – alegoria*, w: T. Dobrzyńska, *Metafora*, Wrocław 1984.
- Domański C. W., *Mistrz z Genewy*, „Charaktery. Magazyn psychologiczny” 2009, nr 10.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Jóźwiak, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Dykcik W., *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej*, w: W. Dykcik, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.
- Dykcik W., Szychowiak B., *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.
- Dymara B., *Rola edukacji kulturalnej w kształtowaniu twórczych dyspozycji dziecka*, w: *Najważniejsze aspekty i cele edukacji kulturalnej. Materiały z międzynarodowego seminarium 11–12.04.2003*, Wrocławskie Centrum Twórczości Dziecka, Wrocław 2003.
- Erikson E. H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Ferguson G. A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Fleck-Bangert R., *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków*, tłum. M. Jałowiec, Jedność, Kielce 2004.
- Florczykiewicz J., *Teoria arteterapii Tomasza Rudowskiego – implikacje do resocjalizacji przez sztukę*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 3.
- Francuz P., Mackiewicz R., *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Wyd. KUL, Lublin 2005.
- Freinet C., *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gelso Ch. J., Hayes J. A., *Relacja terapeutyczna*, tłum. O. Waśkiewicz, M. Rucińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Gilroy A., *Arteterapia – badania i praktyka*, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
- Gładyszewska-Cyulko J., *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A. (red.), *Studia o metaforze*, t. 2, Wrocław 1983.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Zarys teorii literatury*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Gmitrowicz A., Karolak W. (red.), *Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*, Wyd. PK InSEA, Łódź 2000.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2007.



- Gołaszewska M., *Kultura estetyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Górecka-Mostowicz B., *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Grad J., *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1997.
- Grzesiuk L. (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Hanek L., Passella M. (red.), *Arteterapia*, Zeszyt Naukowy nr 57, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Wrocław 1990.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Heidegger M., *W drodze do języka*, tłum. J. Mizera, Aletheia, Warszawa 2007.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Hulek A., *Przedmowa*, w: W. Krzemińska, *Literatura piękna a zdrowie psychiczne*, Warszawa 1973.
- Hume D., *Badania dotyczące zasad moralności*, tłum. M. Filipczuk, T. Tesznar, Zielona Sowa, Kraków 2005.
- Janicki A., *Arteterapia*, w: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia*, Zeszyt Naukowy nr 57, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Wrocław 1990.
- Jankowski D., Kargul J., Kowalewski F., Przyszczypkowski K., *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej*, COMUK, Warszawa 1985.
- Jazukiewicz I., Kwiatkowska E. (red.), *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.
- Joas H., *Powstawanie wartości*, tłum. M. Kaczmarczyk, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Kamińska-Szamaj I., *Części mowy w słowniku i tekście pięciu stylów funkcjonalnych polszczyzny pisanej (na materiale słownika frekwencyjnego)*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego XLI, Universitas, Kraków 1988.
- Kamiński A., Kulpiński F., Skalska Z. (red.), *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego. Pisma wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Karolak W., *Co to jest arteterapia?*, w: A. Gmitrowicz, W. Karolak (red.), *Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*, Wyd. PK InSEA, Łódź 2000.
- Karolak W., Kaczorowska B., *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011.
- Kielar M., *O potrzebie sztuki w rozwoju*, w: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka i dorastanie dziecka*, Pwn, Warszawa – Poznań 1981.
- Killick S., Frude N., *Ważkie w treści opowieści*, „Charaktery” 2010, nr 10 (153).
- Kisiel R., *Rozważania o czasie w „O dziele literackim” Romana Ingardena*, „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne” rok II, 2003, nr 2.
- Kłakówna Z. A., *Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna!*, w: J. Szomburg (red.), *Priorytety edukacji Polaków w XXI w.*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2009.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981.
- Kłoskowska A., *Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna*, PWN, Warszawa 1972.

- Kmita J., *Kultura i poznanie*, PWN, Warszawa 1985.
- Kmita J., *O kulturze symbolicznej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1982.
- Kmita J., *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2007.
- Kmita J., Łastowski K. (red.), *Biologiczne i społeczne uwarunkowania kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 1992.
- Knapik M., Sacher W.A. (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Kołakowski L., *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005.
- Kołodziejewski M., *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2012.
- Komosa A., Musiałkiewicz J., *Statystyka*, Ekonomik, Warszawa 2005.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Koniecznyńska Z., *Arteterapia i psychorysunek w praktyce klinicznej*, w: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia*, Zeszyt Naukowy nr 57, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Wrocław 1990.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. I, wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Wybór pism*, wybór I. Neverly, t. I–IV, Nasza Księgarnia, Warszawa 1958.
- Kortner Aiex N., *Biblioterapia*, „Biblioterapeuta” 2002, nr 4 (20).
- Kostyrko T., *Dzieło sztuki – wartości estetyczne – wartości poznawcze*, w: K. Zamiara (red.), *O kulturze i jej badaniu. Studia z filozofii kultury*, PWN, Warszawa 1985.
- Kotarbiński T., *Kurs logiki*, PWN, Warszawa 1960.
- Kowal A., Borowik G., *Arteterapia w medycynie i edukacji*, w: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011.
- Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B. (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. kard. Augusta Hłonda i Librus, Katowice 2005.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B. (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. kard. Augusta Hłonda, Mysłówice 2008.
- Kroeber A. L., Kluckhohn C., *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Papers of Peabody Museum, Cambridge Mass. 1952. Wyd. polskie: *Istota kultury*, tłum. P. Sztompka, Warszawa 1973.
- Krzemińska W., *Literatura piękna a zdrowie psychiczne*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1973.
- Krzyśka S., *Dzieciństwo i reguły kulturowe. Fenomen dzieciństwa: Problemy społeczno-psychologiczne*. Zbiór materiałów z Międzynarodowej Konferencji Praktyczno-Naukowej poświęconej 25-leciu Wydziału Pedagogiczno-Socjalnego, Brześć 29–30 maja 2009 r., Państwowy Uniwersytet w Brześciu, Brześć 2009.
- Krzyśka S., *Emocje i utwory poetyckie kierowane do dzieci w wieku wczesnoszkolnym – modele matematyczne*, w: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia w me-*

- dycynie i edukacji, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2008.
- Krzyńska S., *Filozoficzne konteksty aksjologii wychowania. Emocje*, w: I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.
- Krzyńska S., *Lingwistyka statystyczna w terapii wierszem*, w: M. Siemień, T. Siemień (red.), *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Krzyńska S., *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego*, w: J. Drozdowicz, M. Biernasiewicz (red.), *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Krzyńska S., *O wartościach literatury dla dzieci*, w: D. Krzywoń (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka*, Wydawnictwo Archidiecezjalne, Katowice 2006.
- Krzyńska S., *Poezja i matematyka, czyli ewaluacja procesu poezjoterapii*, w: J. Malicki, K. Krasoń (red.), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*, Biblioteka Śląska, Katowice 2005.
- Krzyńska S., *Recepcja wierszy przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Cechy ilościowe twórców poetyckich*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. kard. Augusta Hlonda, Mysłowice 2007.
- Krzyńska S., *Receptive poetry therapy and emotions mathematical modeling*, Вучоныя запіскі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта А.С.Пушкіна. Зборнік навуковых прац, 2008ю, Т. 4 Ч. 1. Серія гуманітарных і грамадскіх навук, Brześć 2008.
- Krzyńska S., *Rzecz o poezjoterapii*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2004, nr 1–2 (57–58).
- Krzyńska S., *Statystyka języka wierszy dla dzieci*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. kard. Augusta Hlonda, Mysłowice 2008.
- Krzyńska S., *Terapeutyczne aspekty poezji*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 8 (81).
- Krzyńska S., *Terapeutyczne aspekty poezji*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. kard. Augusta Hlonda i Librus, Katowice 2005.
- Krzywoń D. (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka*, Wydawnictwo Archidiecezjalne, Katowice 2006.
- Kulczycki M., *Arteterapia i psychologia kliniczna*, w: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia*, Zeszyt Naukowy nr 57, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Wrocław 1990.
- Kurkowska H., Skorupka S., *Stylistyka polska. Zarys*, PWN, Warszawa 1959.
- Kwapiński M. (red.), *Estetyka w archeologii: kopie i naśladownictwa*, Muzeum Archeologiczne, Gdańsk 2006.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, tłum. i wstęp T.P. Krzeszowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.

- Leppert R., *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1996.
- Leszczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2005.
- Ligeża M., *Przejawy skłonności twórczych dziecka w recepcji utworów humorystycznych*, w: M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 1992.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1996.
- Limont W., Nielek-Zawadzka K. (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Longo P.J., *Poezja jako terapia*, „Biblioterapeuta” 2002, nr 2 (18).
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Łobos A., *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 2145, Katowice 2003.
- Majewska-Opiełka I., *Lepsza edukacja to sprawa naszego pokolenia*, w: J. Szomburg (red.), *Priorytety edukacji Polaków w XXI w.*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2009.
- Malicki J., Krasoń K. (red.), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*, Biblioteka Śląska, Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, Very Special Arts Poland reprezentowane przez Śląskie Stowarzyszenie Edukacji i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych „Akcent”, Katowice 2005.
- Mamzer H., *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Mamzer H., *W poszukiwaniu bezpieczeństwa ontologicznego*, w: A. Dobosz, A. P. Kowalski (red.), *Bezpieczeństwo ontologiczne*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2007.
- Markiewicz H., *Uwagi o semantyce i budowie metafory*, w: M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska (red.), *Studia o metaforze*, t. 2, Wrocław 1983.
- Maszkę A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Matuszak A., Matuszak Z., *Określenie próby i jej liczności w badaniach pedagogicznych*, „General and Professional Education” 2011, nr 2.
- Matuszewski R., *Jan Brzechwa: Wiersze wybrane*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Menclew A. (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Molicka M., *Bajkoteria. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Niesporek B., *Język wierszy dla dzieci*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 1134, Katowice 1990.
- Nowak E., *Kozetka u Andersena*, „Sens. Nowoczesny magazyn psychologiczny” 2010, nr 6 (21).
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.

- Nowakowska-Kempna I. (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*, WAM, Kraków 2012.
- Nowicka E., Głowacka-Grajper M. (red.), *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Ostasz L., *O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki. Psychoterapia filozoficzna*, Laterna, Krynica Morska 2007.
- Oster G. D., Gould P., *Rysunek w psychoterapii*, tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Paćławski J., Kątny M., *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego w Warszawie, Kielce 1995.
- Pałubicka A., *Charakterystyka kultury modernizmu europejskiego perspektywie filozofii kultury*, „Filo-Sofija” 2010, nr 1 (10).
- Pałubicka A., *Epistemologie oświecenia w perspektywie relatywizmu kulturowego*, w: T. Buksiński, E. Pakszys (red.), *W kręgu filozofii nauki, kultury i społeczeństwa*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009.
- Pałubicka A., *Kulturowe i biologiczne źródła kształtowania się bezpieczeństwa ontologicznego*, w: A. Dobosz, A. P. Kowalski (red.), *Bezpieczeństwo ontologiczne*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2007.
- Pałubicka A., *Kulturowy wymiar ludzkiego świata obiektywnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1990.
- Pałubicka A., *Kulturoznawstwo jako dyscyplina zintegrowana*, w: W. J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.), *Kulturo-znawstwo: dyscyplina bez dyscypliny?*, Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2010.
- Pałubicka A., *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2006.
- Pałubicka A., *Naśladownictwo a problem socjalizacji kulturowej w społeczeństwach wczesnotradycyjnych badanych przez archeologię*, w: M. Kwapiński (red.), *Estetyka w archeologii: kopie i naśladownictwa*, Muzeum Archeologiczne, Gdańsk 2006.
- Papuzińska-Beksiak J., *Terapeutyczna funkcja poezji*, w: J. Malicki, K. Krasoń (red.), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*, Biblioteka Śląska, Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, Very Special Arts Poland reprezentowane przez Śląskie Stowarzyszenie Edukacji i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych „Akcent”, Katowice 2005.
- Parandowski J., *Alchemia słowa*, Czytelnik, Warszawa 1965.
- Pawłowski A., *Metody kwantytatywne w sekwencyjnej analizie tekstu*, Uniwersytet Warszawski, Katedra Lingwistyki Formalnej, Warszawa 2001.
- Pestalozzi J. H., *Łabędzi śpiew*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.
- Pestalozzi J. H., *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1972.
- Piaget J., *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Pluta A., Tarnopolski A., Kalaman M. (red.), *Humanistyka – pedagogika – edukacja*, t. III, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2011.



- Pluta A., *Diagnoza komunikacyjno-symbolicznego charakteru edukacji w żartobliwo-pedagogicznych rozważaniach Janusza Korczaka*, w: A. Pluta, J. Zdański (red.), *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych. Aspekty diagnostyczne*, WOM, Częstochowa 1998.
- Pluta A., *Wokół kulturowych podstaw edukacji*, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2011.
- Pluta A., Zdański J. (red.), *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych. Aspekty diagnostyczne*, WOM, Częstochowa 1998.
- Pyrzyk I. J. (red.), *Pedagogika Janusza Korczaka – realizm czy utopia?*, WSH-E, Włocławek 2006.
- Pyrzyk I. J., *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej (J. H. Pestalozzi, J. Korczak, A. Makarenko, J. Babicki)*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Richards I. A., *The Philosophy of Rhetoric*, Oxford University Press, Oxford 1936.
- Rogers C. R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, tłum. A. Dodziuk, E. Knoll, Thesaurus-Press, Wrocław 1991.
- Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Ruszkowski M., *Wskaźnik epitetyzacji w badaniach stylistycznych*, „Respectus Philologicus” 2004, nr 5 (10).
- Samela K., *Kulturoterapia humanistyczna – zarys teoretyczny*, [www.artefakt.info.pl/doc/Kulturoterapia-humanistyczna.doc](http://www.artefakt.info.pl/doc/Kulturoterapia-humanistyczna.doc) [31.01.2013].
- Sawicka J., *Julian Tuwim*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Shrodes C., *Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental Study*, University of California Press, Berkeley 1950.
- Shrodes C., *Bibliotherapy an aplication of psychoanalytic therapy*, „A. Imane” 1960, nr 17, w: W. Szulc, *Sztuka i terapia*, Warszawa 1993.
- Sikorska J. (red.), *Od Kruszwicy do Poznania. Rzecz o Szlaku Piastowskim*, Mirex, Bydgoszcz 2006.
- Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Stańczak T., *Metody biblioterapii*, „Szpitalnictwo Polskie” 1979, nr 6.
- Starzyńska W., *Statystyka praktyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Stasiakiewicz M. P., *Arteterapia dla osób z niepełnosprawnościami intelektualną. Wybrane problemy teorii i praktyki*, w: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Steliga A., *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię*, Wyd. A, Kraków 2011.
- Such J., *O uniwersalności praw nauki. Studium metodologiczne*, Książka i Wiedza, Warszawa 1972.
- Szefler E., *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*, t. I: *Stan obecny*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Szewczuk W., *Atlas psychologiczny*, PWN, Warszawa 1976.
- Szewczuk W., *Psychologia*, t. I, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.

- Szomburg J. (red.), *Priorytety edukacji Polaków w XXI w.*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2009.
- Szulc W., *Kulturoterapia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Medycznej, Poznań 1988.
- Szulc W., *Arteterapia – powrót do źródeł. Biblioterapia i poezjoterapia*. „Wspólne Tematy” 2005, nr 3/4.
- Szulc W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Difin, Warszawa 2011.
- Szulc W., *Co to jest arteterapia i czemu ona służy*, Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego nr 24, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Warszawa 2003.
- Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Medycznej, Poznań 1994.
- Szulc W., *Sztuka i terapia*, CMDNŚSM, Warszawa 1993.
- Szwajcok A., *Aksjologiczne aspekty wychowania*, Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne, t. 35, z. 2, Katowice 2002.
- Szwed R., *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wyd. KUL, Lublin 2008.
- Śliwiński W., *Linearne sposoby kształtowania grup nominalnych w poezji K.I. Gałczyńskiego (na przykładzie Kroniki Olsztyńskiej i Pieśni)*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Życie i dzieło K.I. Gałczyńskiego*, Kraków 3–5 grudnia 2003 r., <http://www.kigalczynski.pl/prace/konferencje/krakow2003/referaty/sliwinski.pdf>, [31.01.2011].
- Tokarski R., *Uwagi o semantycznych mechanizmach zmian metaforycznych*, w: M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska (red.), *Studia o metaforze*, t. 2, Wrocław 1983.
- Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, w: M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, PWN, Warszawa – Poznań 1984.
- Tyszkowa M. (red.), *Sztuka i dorastanie dziecka*, PWN, Warszawa – Poznań 1981.
- Tyszkowa M., Żurkowski B. (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, PWN, Warszawa – Poznań 1984.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Poezja dzieciństwa czyli droga ku wrażliwości*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka. O metodzie ekspresywnego wykonania utworów poetyckich*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Wojnar I., *Wiedza i rozumienie. Poznawcze wartości sztuki*, w: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka i dorastanie dziecka*, PWN, Warszawa – Poznań 1981.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Zamiara K., *Epistemologia genetyczna Piageta a społeczny rozwój nauki*, PWN, Warszawa – Poznań 1979.
- Zamiara K., *Kulturoznawcze a psychologiczne badania nad uczestnictwem w kulturze*, w: J. Kmita, K. Łastowski (red.), *Biologiczne i społeczne uwarunkowania kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 1992.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.

- Żmigrodzki P., *Zdania metaforyczne w języku polskim. Opis semantyczno-składniowy*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 1519, Katowice 1995.
- Żurkowski B., *Literatura – wartość – dziecko*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992.



## INDEKS OSÓB

- Adamczykowa Zofia 79  
Altmann Gabriel 51\*  
Angoff Charles 46  
Araszkiewicz Aleksander 43  
Armstrong Thomas 22, 22  
Arnold Matthew 30  
Arrive Jean-Yves 171  
Asnyk Adam 83, 177, 244
- Babbie Earl 87, 87  
Babicki Józef Czesław 22  
Bagby Philip 30, 30  
Baggini Julian 172  
Balcerzan Edward 80  
Baluch Alicja 80, 80, 81  
Bartmiński Jerzy 95  
Bauman Teresa 7, 57, 57, 60, 60, 61, 61, 65, 69, 70, 70  
Bełza Władysław 83, 188, 244  
Benedict Ruth 34  
Bęczkowska Krystyna 80, 81  
Bharwaney Geetu 24, 24, 28, 28  
Biernasiewicz Maciej 18  
Birch Ann 19  
Black Max 49, 50  
Borowik Grażyna 44, 45  
Borowska-Beszta Beata 38, 38  
Bralczyk Jerzy 175, 176  
Britton Ronald 171, 172  
Bunda Martyna 27
- Brzechwa Jan 78–80, 80, 81, 83, 101–103, 177, 188, 245–253, 255–260, 262–267, 269–282, 285–287, 289, 291–295, 297–299, 301, 303–315  
Brzeziński Jerzy 57, 57, 60, 60, 62  
Bukusiński Tadeusz 184
- Cannon Kate 24  
Cassirer Ernst 39  
Chomsky Noam 32  
Chotomska Wanda 80, 83, 316, 319  
Christakis Nicholas 27  
Chrzanowska Agnieszka 27, 27  
Chrzastowska Bożena 83, 145, 145  
Cieślikowski Jerzy 79, 79, 80  
Claparède Édouard 22  
Condorcet Jean Antoine Nicolas de 189  
Crothers Samuel McChord 10, 45  
Cyceron 29, 36  
Czechowicz Józef 78, 79  
Czerkasowa Janina 49, 50  
Czernianin Wiktor 40, 41, 48, 48
- Darasz Wiktor Jarosław 48  
Denham Susanne Ayers 25  
Dewey John 39, 190, 190  
Diodorus Siculus 45  
Dobosz Artur 16, 34  
Dobrzyńska Teresa 49, 49  
Dobyns Stephen 46

---

\* Kursywą wyróżniono odesłania do przypisów.

- Drabik Lidia 52  
 Drozdowicz Jarema 18  
 Dryden Gordon 22, 22  
 Dunsmore Julie Cathleen 25  
 Durkheim Émile 173  
 Dykcik Władysław 45, 45  
  
 Erikson Erik Homburger 9, 15, 16, 17, 17  
  
 Ferguson George Andrew 157, 179  
 Florczykiewicz Janina 45, 45  
 Fosl Peter Stanley 172  
 Francuz Piotr 66  
 Fredro Aleksander 83, 177, 277  
 Freinet Célestin 22, 26, 26, 27, 192, 192  
 Freud Sigmunt 15  
 Frude Neil 27, 27  
  
 Gardner Howard 9, 22, 22, 23, 39  
 Gelso Charles J. 42, 42  
 Giddens Anthony 9, 15–18, 15–18, 20, 21, 174, 182  
 Gilroy Andrea 43, 44, 44  
 Gładyszewska-Cylulko Joanna 43, 43, 45, 45  
 Głowacka-Grajper Małgorzata 30  
 Głowiński Michał 49, 50, 84  
 Gmitrowicz Agnieszka 42  
 Goleman Daniel 23, 23, 24, 25, 25  
 Gołaszewska Maria 40, 40  
 Goodenough Ward 9, 31, 34  
 Gould Patricia 41  
 Górecka-Mostowicz Barbara 173  
 Grad Jan 11, 32  
 Greń Jerzy 62  
 Grzesiuk Lidia 41, 42  
  
 Halberstadt Amy Gene 25  
 Hanek Leon 42, 43  
 Hayes Jeffrey A. 42, 42  
 Heidegger Martin 9, 21, 34, 34, 35, 35, 185, 191  
 Hejnicka-Bezwińska Teresa 189, 189, 190  
 Heninger George 50  
 Herder Johann Gottfried 30  
 Hoffmanowa Klementyna 78  
 Hulek Aleksander 40  
 Hume David 172, 172, 174  
  
 Hłakowiczówna Kazimiera 79  
 Ingarden Roman 82  
  
 Jachowicz Stanisław 78  
 Janczarski Czesław 83, 177, 278  
 Janicki Andrzej 42, 42, 45  
 Jankowski Dzierżymir 37  
 Jazukiewicz Iwona 189  
 Jensen Eric 24  
 Joas Hans 190  
 Jodłowski Stanisław 95, 95  
 Johnson Mark 50, 50  
  
 Kaczorowska Barbara 45, 101  
 Kamińska-Szamaj Irena 86  
 Kamiński Aleksander 61  
 Kant Immanuel 29, 172  
 Kargul Józef 37  
 Karolak Wiesław 42, 42, 45, 101  
 Kątny Marek 78  
 Kerlinger Fred Nichols 57, 60  
 Kern Ludwik Jerzy 80  
 Kielar-Turska Maria 38, 39, 80, 80, 81, 81  
 Killick Steven 27, 27  
 Kisiel Radosław ks. 82, 82  
 Klemm Gustav 30  
 Kluckhohn Clyde 30, 30  
 Kłakówna Zofia Agnieszka 183, 183  
 Kłoskowska Antonina 9, 30, 30, 33, 33  
 Kmita Jerzy 9, 31, 31, 32, 35  
 Kochanowski Jan 101  
 Kołakowski Leszek 183, 184  
 Kołodziejski Maciej 23, 23  
 Komosa Andrzej 62, 70  
 Konarzewski Krzysztof 58, 58  
 Konieczńska Zuzanna 42, 42  
 Konopnicka Maria 78, 83, 177, 278–280  
 Korczak Janusz 21, 26, 26, 27, 27, 78, 172, 191, 192  
 Kortner Aiex Nola 46, 46  
 Kostyrko Teresa 39, 39, 40, 40  
 Kotarbiński Tadeusz 65  
 Kowal Andrzej 44, 45  
 Kowalewski Franciszek 37

- Kowalski Andrzej Piotr 16, 34  
Krasicki Ignacy 77, 78, 83, 177, 281–283  
Krasoń Katarzyna 26, 47–49, 51, 80, 80, 104  
Kroeber Alfred Louis 30, 30  
Krzemińska Wanda 40  
Krzyśka Sławomir 18, 21, 48–51, 58, 78, 83, 101, 104, 172, 174, 189  
Krzywoń Danuta 78  
Kulczycki Marian 43, 43  
Kurkowska Halina 49  
Kwapiński Marian 35  
Kwiatkowska Ewa 189
- Lakoff George 50, 50  
Leedy Jack J. 10, 46, 46  
Lerner Arthur 40  
Leszczyński Grzegorz 81, 81  
Leśmian Bolesław 79  
Ligęza Maria 80, 80  
Limont Wiesława 41, 80, 80  
Livingston Myra Cohn 46  
Longo Perie J. 48, 50
- Łobocki Mieczysław 59, 59, 60, 60, 61, 62, 62, 70, 70  
Łobos Anna 83, 86, 86, 100, 100
- Mackiewicz Robert 66  
Majewska-Opiełka Iwona 171  
Malicki Jan 26, 47, 49  
Malim Tom 19  
Mamzer Hanna 16, 16, 17, 173, 174  
Marianowicz Antoni 80, 83, 283  
Markiewicz Henryk 49, 49  
Maszke Albert Wojciech 57, 58, 58  
Matuszak Alla 69, 69  
Matuszak Zbigniew 69, 69  
Matuszewski Ryszard 80, 80  
Mayer John 23  
Mazepa-Domagala Beata 48, 51, 104  
Mickiewicz Adam 83, 177, 284, 285  
Mielczarek Agnieszka 27  
Molicka Maria 184  
Morris Lis 24  
Musiałkiewicz Jacek 62, 70
- Naumburg Margaret 41  
Nielek-Zawadzka Kamilla 41  
Niesporek Bernadeta 94, 95, 95  
Nowak Ewa 184, 184  
Nowak Stefan 59, 59, 60  
Nowicka Ewa 30
- Okopień-Sławińska Aleksandra 49, 50, 84  
Okri Ben 27, 27  
Orgelbrand Samuel 30  
Orioli Esther 24  
Ostasz Lech 171, 172  
Oster Gerald D. 41  
Ożogowska Hanna 83, 286
- Pacewicz Alicja 171, 172  
Pacewicz Piotr 171, 172  
Paćłowski Jan 78, 78  
Pakszys Elżbieta 184  
Pałubicka Anna 9, 11, 16, 17–20, 17–20, 34, 34, 35, 53, 181, 184–185, 184–185  
Papuzińska-Beksiak Joanna 26, 26, 47, 47, 50, 51, 80  
Parandowski Jan 52, 52  
Passella Maria 42–43  
Pawłowski Adam 51  
Pert Candance 24  
Pestalozzi Johann Henrich 21, 26, 26  
Piaget Jean 19–22, 39, 191  
Pilch Tadeusz 7, 57, 57, 60, 60, 61, 61, 65, 69, 70, 70  
Piotrowski Jarosław 75  
Pisarek Walery 95  
Pluta Andrzej 10, 11, 19, 35, 36, 191, 192  
Płóciennik Iwona 53, 86  
Podgórska Wiesława 43  
Podławska Daniela 53, 86  
Porazińska Janina 83, 286  
Przetacznik-Gierowska Maria 80, 80, 81, 81  
Przyszczykowski Kazimierz 37  
Pufendorf Samuel 30
- Reber Arthur Samuel 171, 175, 176  
Reber Emily Sarah 171, 175, 176  
Richards Ivor Armstrong 49, 49  
Rickert Heinrich 34

- Rogers Carl Ransom 42, 42  
Rousseau Jean Jacques 21, 25, 26, 77, 172, 173  
Ruszkowski Marek 84, 85, 85, 87, 105, 106  
  
Salovey Peter 23, 23  
Samela Krzysztof 37, 38  
Sawicka Jadwiga 79, 79  
Schaffer H. Rudolph 9, 17, 17, 24, 25, 25, 171, 191,  
Shrodes Caroline 10, 46, 46, 47  
Siemież Małgorzata 21, 51  
Siemież Tomasz 21, 51  
Sikorska Janina 72  
Skinner Burrhus Frederic 19  
Skorny Zbigniew 43  
Skorupka Stanisław 49  
Sławiński Janusz 84  
Sobkowiak Radosław 74  
Sobol Elżbieta 52  
Sołoma Luba 58, 59  
Stanisławski Konstanty 48  
Stańczak Teresa 47, 47, 48  
Starzyńska Wacława 62, 87  
Stasiakiewicz Maria Paula 41, 41, 42, 43  
Steliga Anna 39  
Stumpf Carl 173  
Such Jan 57  
Suchodolski Bogdan 36  
Szeffler Elżbieta 39  
Szewczuk Włodzimierz 171, 171, 179  
Szomburg Jan 171, 183  
Szuchowa Stefania 83, 177, 286  
Szulc Wita 10, 36, 36, 37, 37, 38, 40, 40, 41, 43, 44, 44, 46, 46, 47, 47  
Szuman Stefan 80  
Szwed Robert 180  
Szychowiak Barbara 45  
Szymański Edward 78  
  
Śliwiński Władysław 106  
  
Takane Yoshio 157, 179  
Tarde Gabriel 19  
Thorndike Edward Lee 23  
Titchener Edward Bradford 173  
Tokarski Ryszard 49, 50  
Tomasello Michael 19  
Tuwim Julian 78, 79, 79, 80, 82, 83, 177, 188, 286–289, 291–299  
Twardowski Jan ks. 186, 188  
Tyszkowa Maria 38, 39, 39, 80  
  
Ungeheuer-Gołąb Alicja 10, 80, 80, 81, 81  
  
Vauvenargues Luc de 29  
Vetulani Zygmunt 21  
Voltaire 29  
Vos Jeannette 22, 22  
  
Walkowska Iwona 74  
Watson John Broadus 19, 173  
Winnicott Donald Woods 18, 18  
Winter Adrian de 60  
Wittgenstein Ludwig 18, 21, 34, 191  
Witwicki Władysław 173  
Wojnar Irena 38, 38  
Wójcik-Starczewska Anna 75  
Wygotski Lew Siemionowicz 19, 19, 22, 39, 191  
Wysłouch Seweryna 83, 145, 145  
  
Zamiara Krystyna 19, 19, 39  
Zarębina Maria 83, 83, 95  
Zdański Jerzy 192  
Zembaty-Michalakowa Maria 95  
  
Żebrowska Maria 189  
Żmigrodzki Piotr 49, 50  
Żurakowski Bogusław 39, 80, 186, 186

## SUMMARY

# AXIOLOGICAL AND THERAPEUTIC CONTEXTS OF CHILDREN'S PERCEPTION OF POETRY

## AN EXAMPLE OF MATHEMATICAL MODELING OF POEMS FOR CHILDREN AT THE EARLY SCHOOL AGE

By analyzing the influence of the words on children's behavior I deliberate on what factors decide on the perception of poems. Does the perception depend on unmeasurable factors or there is significant influence of measurable factors? I also consider if, taking the language as a composition of discontinuous units connected by the network of relations, it is possible to construct a model of a poem, which will be a model to achieve the state of ontological safety by the reader, emotional safety in particular. Can we, using this model, apart from checking what factors are needed to achieve this state, understand the need for achieving such a state? By unmeasurable factors I mean all the factors of the poem that are related to the conscious and unconscious perception: triggering experiences and activating imagination. By measurable factors I mean all elements of a poem that can be quantitatively described: verses, words, syllables, and rhymes. In my opinion, there is an exact relation between these two types of factors. All invisible elements of a poem which are experienced and understood are pronounced in a visible way by the configuration of words. It is a source of objectification of experiences, its exposure in communication, and which can be parameterized by quantitatively describing features of the language. Both types of factors, qualitative and quantitative, play a significant role in adopting, discovering, and experiencing a poem, and also in actions that it results in.

I indicate presence of both, qualitative and quantitative factors in the structure of the model of poetic text. Basically, qualitative factors are more

important, principally and in consequence the most important. However, as a result of my research, I conclude that they are not the only ones. In my study I distinguish between the arrangement of emotions expressed by studied text and the cognitive arrangement constructed by the listener. It is the view of the artist, his or her artistic and aesthetic competence, and the purpose that imposes the lyric, that influences the creation of a poem. These are the qualitative factors. The way I carry out the research is opposite. It is the complete text that is my starting point: words, expressions, strings of expressions. By the quantitative analysis, I try to interpret the emotions triggered by a poem. The relationship between the poem and the listener is always individual. The results depend not only on the characteristics of the composition, but also on the personality, cultural level, sensitiveness, and the mood of listener. It is not only that various works have one kind of recipient or each work has various kinds of recipients but even the same work has the same recipient but in various circumstances, in which he or she can react in different ways, preserving or destroying psychical balance tightly connected to experienced emotions. I treat emotions as a very important value. By concentrating on the emotions, I continue my research and ask many questions. In my study I have been also deliberating on how the emotions should be adopted in order to ensure child's greatest emotional safety.

*Tłumaczył Sebastian Krzyńska*